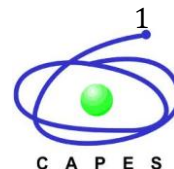




UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



MARIA GLÁUCIA LINHARES BATISTA BARBOSA

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA SECRETARIA ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DO ESTADO DE RONDÔNIA (1998-2010)**

**PORTO VELHO – RO
2012**

MARIA GLÁUCIA LINHARES BATISTA BARBOSA

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA SECRETARIA ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DO ESTADO DE RONDÔNIA (1998-2010)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PORTO VELHO
2012**

MARIA GLÁUCIA LINHARES BATISTA BARBOSA

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA SECRETARIA ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DO ESTADO DE RONDÔNIA (1998-2010)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Data da defesa: 30 de Março de 2012

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA - PA

Membro Titular: Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR - SP

Membro Titular: Prof. Dr. Marco Antonio Oliveira-
Universidade Federal de Rondônia – UNIR – RO.

A minha família: meu esposo Vivaldo Barbosa e minhas filhas Erêndira Linhares, Dândara Linhares e Cindy Linhares, pela compreensão, apoio, incentivo e por ousarem sonhar junto comigo.

Aos meus pais, Antonio Batista (*In memoriam*) e Terezinha Linhares (*In memoriam*) que, dentro de suas possibilidades, me amaram, educaram e me ensinaram o valor do conhecimento.

Aos meus irmãos Wanderley Linhares, Graça Linhares e Nicanor Linhares (*In memoriam*), que contribuíram das mais diversas formas para minha formação.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, minha orientadora.

À Universidade Federal de Rondônia – UNIR e ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

À Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, pelo apoio na viabilização da coleta de dados;

À Professora. Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro, pelas preciosas sugestões, apoio e acompanhamento desde o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Ao Professor Dr. Anselmo Alencar Colares, pela amizade, incentivo e por me mostrar a grandeza de uma vida acadêmica.

Aos Professores Dr. Luiz Bezerra Neto e Dr. Marco Antonio Oliveira, membros da banca examinadora, pela disponibilidade para leitura e avaliação deste trabalho.

Ao Professor Dr. Antonio Carlos Maciel, por ter me oportunizado um mundo teórico que inspirou uma reflexão sobre minha visão de paradigmas e de vida. Estendo meus agradecimentos a todos os outros professores do Programa de Pós-Graduação de Educação.

Ao meu esposo Vivaldo da Silva Barbosa, pelo companheirismo, cumplicidade e apoio de sempre.

Às minhas filhas Erêndira Linhares, Dândara Linhares e Cindy Linhares, fontes de minha inspiração e desejo de continuar a caminhada.

Aos Professores Célio Borges e Gilvanda Brito, amigos sempre e sempre amigos, companheiros de jornadas, pelo apoio incondicional a este trabalho, em particular pelo incentivo em tornar possível a realização de mais um sonho.

Aos amigos Adão Costa Silva e Daniel Fernandes Moreira, pelo companheirismo e experiências compartilhadas ao longo do Programa; em nome destes, agradeço a todos os meus colegas de Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação.

À Professora Helena Zoraide Pelacani Almada, pela colaboração na revisão final do texto.

Aos amigos Vanessa Barbosa, Simone Lima, Ellen Wachiesky e Matheus Barreto, por colaborarem no processo de sistematização das informações.

A todos os meus familiares, pela motivação, incentivo e apoio.

E a todos os colaboradores anônimos, que contribuíram para a realização dessa pesquisa, meus sinceros reconhecimentos.

RESUMO

A presente pesquisa discute e investiga as Políticas Educacionais propostas no âmbito da gestão pública da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia – SEDUC, implementadas no período de 1998 a 2010, objetivando identificar e compreender como tais políticas foram gestadas. Para tanto, foram analisados três dos principais projetos e programas desenvolvidos nesse período: o Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica – PEEB; o Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos – PROHACAP; o Programa de Formação de Professores Indígenas: Projeto Açaí. O trabalho foi desenvolvido através da pesquisa bibliográfica e documental pesquisa de campo, através de observações e entrevistas com pessoas que atuaram diretamente no desenvolvimento desses programas e projetos; o método de análise envolveu as abordagens qualitativa e quantitativa; dessa forma, buscou-se sistematizar o histórico da produção das políticas educacionais, com vistas a uma melhor compreensão da atuação da SEDUC-RO na qualidade de gestora pública. Os resultados deste estudo sugerem que a gestão pública do Estado de Rondônia vem empreendendo esforços efetivos no sentido de organizar e efetuar ações visando melhoria na qualidade de ensino, o que é um aspecto positivo de gestão, ainda que boa parte da motivação para a efetivação das políticas públicas se deva às exigências das reformas educacionais desencadeadas pelo Ministério da Educação.

Palavras-chave: Gestão de Projetos. Políticas Públicas. Políticas Educacionais. Educação. Pedagogia Empreendedora. Formação de Professores.

ABSTRACT

This study discusses and investigates the educational politics proposed in the scope of the public administration of the State Secretary of Education of the State of Rondonia - SEDUC, implemented in the period of 1998-2010, with the objective to identify and understand how this politics were gestated. For this, we analyzed three major projects and programs developed in this period: the Entrepreneurship Project in Basic Education - PEEB; Program Qualification and Training of Teachers Lay - PROHACAP; Training Program for Indigenous Teachers: Açaí Project. The work was developed through the bibliographical research and documentary research of field, through comments and interviews with people who had directly acted in the development of these programs and projects; the analysis method involved the qualitative and quantitative approaches; of this form, we tried to systematize the history of the production of educational politics, in order to better understand the performance of the RO-SEDUC as a public manager. The results of this study suggest that public management of the State of Rondonia has been carrying out effective efforts to organize and make actions to improving the quality of teaching, which is a positive aspect of management, even though a good part of motivation for the realization of public politics is due to the demands of the educational reforms initiated by the Ministry of Education.

Keywords: Project Management. Public Politics. Educational Politics. Education. Enterprising Education. Teachers Formation

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Mapa do Estado de Rondônia.....	34
Mapa 2 – Fluxo migratório no Estado de Rondônia em 1877/79 e 1970/80.....	40
Mapa 3 – BR 364: de Limeira (SP) ao Acre.....	40
Mapa 4 – Demonstrativo do Movimento Migratório para Rondônia.....	40
Mapa 5 – Abrangência do Projeto de Empreendedorismo no Estado de Rondônia.....	49
Mapa 6 – Ilustrativo dos Municípios Polos do PROHACAP.....	86
Mapa 7 – Terras Indígenas do Estado de Rondônia.....	94

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Vila de Porto Velho – Capital do Território Federal do Guaporé.....	42
Foto 2 – Pátio da EFMM – Exportação da Borracha.....	43
Foto 3 – Capa do Livro “ O Outro Braço da Cruz”	47
Foto 4 – Presidente JK Inaugurando a BR 364.....	47
Foto 5 – Rodovia BR 364.....	49
Foto 6 – Metodologia 5 Pilares do Empreendedorismo.....	59
Foto 7 – Encontro de Gestores em Porto Velho.....	62
Foto 8 – 1ª Feira de Alunos Empreendedores.....	64
Foto 9 – Seminário de Empreendedorismo na Educação – 2008.....	71
Foto 10 – Alunos Indígenas do Projeto Açaí I em Sala de Aula.....	87
Foto 11 – Imagem do Concurso de Desenhos – Açaí II.....	90
Foto 12 – Imagem 2 do Concurso de Desenhos – Açaí II.....	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Cursos do PROHACAP.....	80
Gráfico 2 – Demonstrativo da Avaliação do PROHACAP.....	109
Gráfico 3 – Avaliação do PROHACAP.....	109
Gráfico 4 – Contribuição do PROHACAP para Melhoria da Qualidade de Ensino...	110
Gráfico 5 – Contribuição do PROHACAP para Melhoria da Qualidade de Ensino...	111

LISTA DE ORGANOGRAMA

Organograma 1 – Estrutura e Organização Administrativa SEDUC (1998-2010).....	51
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definição de Políticas Públicas.....	23
Quadro 2 - Principais Indicadores do IDH de Rondônia (Dados de 2005).....	40
Quadro 3 – Crescimento Demográfico de Rondônia.....	50
Quadro 4 – Demonstrativo de Programas e Projetos da SEDUC (1998 – 2010).....	52
Quadro 5 – Participantes Atendidos no PEEM em 2004.....	61
Quadro 6 - Participantes do Encontro de Gestores – 2004.....	63
Quadro 7 – Participantes do Workshop de Formação Empreendedora – 2004.....	63
Quadro 8 – Workshop de Formação Empreendedora - 2006.....	68
Quadro 9 – Participantes – 2006.....	68
Quadro 10 – Atendimento do Acompanhamento Técnico Pedagógico – 2006.....	69
Quadro 11 – Seminário de Empreendedorismo na Educação Básica.....	71
Quadro 12 – Demonstrativo do Polo de Rolim de Moura - PROHACAP.....	76
Quadro 13 – Demonstrativo do Polo de Porto Velho – PROHACAP.....	76
Quadro 14 – Demonstrativo do Polo de Vilhena – PROHACAP.....	77
Quadro 15 – Demonstrativo do Polo de Ji-Paraná – PROHACAP.....	78
Quadro 16 – Demonstrativo das Horas de Ensino do Projeto Açaí.....	87
Quadro 17 – Grade Curricular do Projeto Açaí I.....	88
Quadro 18 – Participantes do Projeto Açaí I (2001 – 2006).....	89
Quadro 19 – Participantes do Projeto Açaí I (2009 – 2013).....	91
Quadro 20 – Componentes e Matriz Curricular – Projeto Açaí II.....	92
Quadro 21 – Percepção dos Alunos com relação ao Projeto de Empreendedorismo .	98
Quadro 22 – Percepção dos Alunos e Realização de Sonhos.....	99
Quadro 23 – Percepção dos Alunos sobre a Realização da Palestra Empreendedora	100
Quadro 24 – O que Aprendeu com a Palestra.....	101
Quadro 25 – Ideias com Maior Potencial de Mercado Identificadas através da Feira	102
Quadro 26 – Percepção dos Professores após a Implantação do Projeto na Escola....	103
Quadro 27 – Percepção dos Gestores após a Implantação do Projeto na Escola.....	105

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- BR - 364** – Rodovia Federal Brasileira (Limeira/SP – Acre)
- CEEJA** – Centro de Ensino de Educação de Jovens e Adultos
- CIMI** - Conselho Indigenista Missionário
- CNEEI** - Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena
- CUNPIR** - Coordenação da União das Nações e Povos Indígenas de Rondônia
- DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- DPEF** – Departamento de Política de Educação Federal
- EEEF** – Escola Estadual de Ensino Fundamental
- EEEFM** – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- FUNAI** - Fundação Nacional do Índio
- FUNASA** – Fundação Nacional de Saúde
- FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
- FUNDESCOLA** – Fundo de Desenvolvimento da Escola
- GAB** - Gabinete
- GACA** - Gerência de Avaliação e Estatística
- GAF** - Gerência Administrativa e Financeira
- GE** - Gerência de Educação
- GEPRO** - Gerência de Educação Profissional
- GESTAR** – Gestão de Aprendizagem Escolar
- GPE** -Gerência de Projetos Especiais
- GTI** - Gerência de Tecnologia e Informática
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano
- IEE** – Instituto Estadual de Educação
- INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LSE** – Levantamento da Situação Escolar
- MEC** – Ministério da Educação
- NEEI** – Núcleo de Educação Escolar Indígena
- NEJA** – Núcleo da Educação de Jovens e Adultos

PAAF - Programa de Apoio Administrativo e Financeiro
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores
PBLE - Programa Banda Larga nas Escolas
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDEM – Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio
PEEB – Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica
PJP – Projeto Jovem Parlamentar
PNE – Plano Nacional de Educação
PRALER - Programa de Apoio à Leitura e Escrita
PROEMCRO – Programa de Educação do Campo de Rondônia
PROFIPES - Programa de Suporte Financeiro a Projetos Escolares
PROFUNCIONÁRIO – Programa de Formação de Funcionários
PROHACAP – Programa de Habilitação e Capacitação para Professores Leigos
PROINFO - Programa Nacional de Formação em Tecnologia Educacional
PROMED – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REN - Representação de Ensino
RIOMAR - Fundação Rio Madeira
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDAM - Secretaria do Desenvolvimento Ambiental
SEDUC - Secretaria de Estado da Educação
SEF - Secretaria de Ensino Fundamental
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SPI - Serviço de Proteção ao Índio
UNIR - Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA.....	21
1.1 Política, Política Pública e Política Educacional.....	21
1.2 Tipos e Modelos de Políticas Públicas.....	23
1.3 Abordagens da Política Pública.....	25
2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA SECRETARIA ESTADUAL	
DA EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA (1998-2010).....	38
2.1 O Estado de Rondônia: sua constituição e consolidação.....	38
2.2 Políticas Educacionais: Principais Programas e Projetos no período de 1998-2010.....	50
2.2.1 Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica – PEEB.....	53
2.2.1.1 Metodologia para implantação e desenvolvimento do Projeto.....	54
2.2.1.2 Estrutura Metodológica.....	58
2.2.1.3 Ano 2004: Execução e Resultados.....	60
2.2.1.4 Ano 2005: Execução e Resultados.....	63
2.2.1.5 Ano 2006: Execução e Resultados.....	66
2.2.1.6 Ano 2007: Execução e Resultados.....	68
2.2.1.7 Ano 2008: Execução e Resultados.....	69
2.2.1.8 Ano 2009: Execução e Resultados.....	71
2.2.1.9 Ano 2010: Execução e Resultados.....	71
2.3 Programa de Habilitação e Capacitação para Professores Leigos – PROHACAP.....	73
2.3.1 Estrutura, Execução e Resultados.....	78
2.4- Projeto de Formação de Professores Indígenas.....	81
2.4.1 Princípios Norteadores do Programa de Formação de Professores Indígenas.....	86
2.4.2 Caracterização dos participantes e Estrutura do Programa.....	86
2.4.3 Componentes e Matriz Curricular – Projeto Açaí (2001-2006).....	88
3 ANÁLISE DOS PROGRAMAS E PROJETOS PESQUISADOS NO CONTEXTO	
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO	
DE RONDÔNIA.....	96
3.1 Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica – PEEB.....	96
3.2 Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos – PROHACAP.....	108
3.3 Programa de Formação de Professores Indígenas – Projeto Açaí.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	118

INTRODUÇÃO

A *política educacional* não está dissociada do contexto mais amplo, uma vez que integra as *políticas sociais*. De acordo com Colares (2005),

A política educacional está inserida no rol das chamadas políticas sociais formuladas e executadas pelos governos nacionais, tendo em vista minimizar a desigual distribuição de riqueza e de oportunidades nas sociedades resultantes do desenvolvimento do modo de produção capitalista, que privilegiam – na prática – o individualismo e o crescimento econômico, em detrimento da melhoria das condições de vida para o conjunto da população, embora os discursos políticos digam o contrário (COLARES, 2005, p. 1).

Saviani (2000) analisa que, à medida que esse tipo de sociedade se constitui, como seu elemento regulador, um Estado, consequentemente capitalista, a “política econômica” impulsionada por esse Estado, tendo em vista o desenvolvimento e a consolidação da ordem capitalista, favorecerá os interesses privados sobre os interesses da coletividade. Configura-se, assim, o caráter anti-social da “política econômica”, cujos efeitos, entretanto, contraditoriamente, atuam no sentido de desestabilizar a ordem capitalista em lugar de consolidá-la. Para contrabalançar esses efeitos é que se produz, no âmbito do Estado, a “política social”, abrangendo ações nas áreas da saúde, previdência e assistência social, cultural, comunicações e educação, a qual nos interessa particularmente neste trabalho.

Assim, a política educacional, estando vinculada a interesses políticos mais amplos, expressa os diferentes graus de entendimento do papel do poder público diante das efetivas demandas sociais, tanto nas questões de financiamento como na forma de gestão. Todavia, mesmo considerando-se as limitações da política social e, consequentemente, da política educacional, entende-se que existem possibilidades de implementação de ações que possam resultar em melhorias para o processo de aprendizagem do exercício da democracia. Um exemplo que pode ser citado é o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE¹ que, ao transferir recursos financeiros diretamente para as unidades escolares, também transfere o poder de decisão quanto a sua aplicação, colocando como condição a existência de um conselho gestor.

Em estudo realizado sobre o desempenho do PDDE, em nível nacional, Draibe (1998) destaca que, além de ter alcançado índices muito altos de cumprimento de metas, contou e

¹ Criado em 1995, pelo Governo Federal, o PDDE transfere, anualmente, recursos financeiros para as escolas públicas municipais e estaduais que atuam no Ensino Fundamental. Os recursos são destinados a pequenas despesas com o funcionamento e a manutenção física dos prédios escolares.

conta com forte apoio e a adesão dos agentes que o implementam, fortalecendo-se, portanto, na ampla base de legitimidade. Além da rapidez com que as metas de cobertura foram alcançadas, entre os êxitos que registra, pode-se arrolar tanto a alta capacidade das unidades escolares em gastar adequadamente os recursos quanto a coerência entre o destino dos gastos realizados e as regras do programa. No que se refere à primeira dimensão, as informações disponíveis revelam que as escolas não apenas gastaram os recursos nos tempos hábeis como também demonstraram rápida aprendizagem institucional entre o primeiro e o segundo ano de funcionamento do programa. Em termos de estrutura do gasto, além de observarem os limites permitidos, as escolas, na sua quase totalidade, destinaram os recursos do programa prioritariamente a material de consumo, manutenção física do prédio, material pedagógico e mobiliário. (DRAIBE, 1998, p. 03)

Vê-se que as experiências concretas ganharam contornos diferenciados em função das realidades singulares das redes de ensino e das características do meio socioeconômico e institucional dos diversos estados brasileiros. Esses fatores influenciaram nos resultados das práticas de gestão democrática e de autonomia escolar. Dessa forma, acredita-se que foram produzidas significativas aprendizagens para aperfeiçoamento de tais práticas, em correspondência com o objetivo de melhorar o ensino e elevar o índice de qualidade da educação.

Assim, na elaboração e execução de tais programas, é preciso que sejam levadas em conta as diferenças e disparidades regionais, bem como as relações existentes entre as esferas político-administrativas, pois estas, muitas vezes, se caracterizam pela transferência de competências sem o correspondente repasse dos recursos em volume suficiente para arcar com as novas responsabilidades, gerando, assim, maior dependência, e não a esperada autonomia. (DRAIBE, 1998, p. 17)

As políticas educacionais, tanto em sua formulação quanto na sua execução, podem também se situar numa perspectiva centralizadora ou descentralizadora, evidenciando diferentes possibilidades de autonomia. Parente (2001, p. 10) destaca que o processo de descentralização apoia-se em diferentes argumentos e escora-se em diversos defensores e, embora, em princípio, seja um processo de desmanche da centralização, atua, ao mesmo tempo, como uma reorganização das estruturas centralizadoras, para o fortalecimento e estabelecimento de processos descentralizadores. Melhor dizendo, em grande medida, a determinação da descentralização é centralizada.

Geralmente, em cada nível de governo, há um órgão responsável pela elaboração e execução da política educacional pública: Secretaria Municipal de Educação, Secretaria

Estadual de Educação e Ministério da Educação. Os governantes -embora eleitos pelo conjunto da população- são vinculados a partidos políticos, com seus interesses, programas e objetivos específicos. Nas campanhas eleitorais, os governantes acenam com determinadas promessas, mas nem sempre as suas ações guardam correspondência com as mesmas. Às vezes, um partido político se mantém no governo, mas a orientação e a execução das políticas públicas por parte da nova equipe são completamente diversas. Dessa forma, podem existir diferentes políticas educacionais, mesmo que originadas de uma situação aparentemente única.

A política educacional, do modo como é formulada e executada, na maioria das vezes sem continuidade, constitui um simples recurso de legitimação política, como um mero instrumento da classe dominante, determinado pela lógica da acumulação capitalista, conforme evidenciam as análises realizadas por vários autores².

De acordo com Azevedo (1997), abordar a educação como uma política social requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico analítico próprio das políticas públicas, que representam materialidade da intervenção do estado, ou o 'Estado em ação': "[...] Em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente" (AZEVEDO, 1997, p. 05).

Nesse sentido, entende-se que a origem das políticas não é determinada apenas pelas carências e necessidades existentes, mas é construída através de processos mediados socialmente. Desse modo, é importante que se analise a maneira pela qual os envolvidos articulam e/ou realizam a efetiva implementação de políticas em determinados espaços sociais.

Com relação a estudos na área de políticas educacionais, Azevedo e Aguiar (2001, p.77) enfatizam que é bastante recente a consideração e legitimação da área em destaque como campo investigativo, particularmente no que diz respeito à abordagem das políticas de educação no contexto das políticas públicas

Draibe (1998) chama a atenção para a importância das experiências e iniciativas locais e destaca que o estudo da política educacional do Ensino Fundamental oferece boa oportunidade de aferição do processo de descentralização mais amplo, registrando que não se pode desconsiderar, entretanto, no caso da política educacional, a importância das experiências e iniciativas locais - estaduais e municipais - de redesenho do Ensino de Primeiro Grau, que floresceram no país desde o início dos anos 80. Mesmo não tendo logrado alterar

² Por exemplo: (AZEVEDO: 1997); (AZEVEDO: 2001); (ROSAR e KRAWCZYC: 2001).

as bases e os princípios de estruturação do sistema, são importantes pelo menos por duas razões: de um lado, porque permitem entrever tendências de reestruturação que, possivelmente, estarão apoiando as próximas medidas; de outro, porque aquela forte experimentação seguramente vem provocando melhora nas competências institucionais e administrativas do sistema, base sobre a qual poderá melhor se ancorar a reforma educacional hoje em curso.

Assim, o objeto de estudo da presente pesquisa se volta para as políticas educacionais implementadas no âmbito da gestão pública da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia, no período de 1998 a 2010, tendo como recorte três dos principais programas e projetos. O período abrangido pela pesquisa deveu-se a implementação de novas experiências no setor educacional, com uma série de iniciativas no âmbito federal e consequentes alterações nos demais níveis de governo, tendo como marco a Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (9394/96) e a Regulamentação da Lei nº. 9.424/1996.

Tem como objetivo geral identificar, registrar e analisar as políticas educacionais propostas e implementadas no âmbito da gestão pública da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia, no período de 1998-2010, o que permitirá questionamentos e análises à luz da teoria e de outras experiências.

Nessa perspectiva, o eixo analítico da pesquisa é o resgate histórico da produção e da implementação das políticas educacionais da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia/RO, registrando sua história para que possa ser compartilhada e, quem sabe, algumas de suas experiências virem a ser retomadas.

Para analisar a implementação das políticas educacionais no Estado de Rondônia, procurou-se responder à seguinte questão: Quais programas foram implementados no período de 1998 a 2010 na SEDUC, como foram executados e quais os resultados desses programas no âmbito das políticas educacionais no Estado de Rondônia?

O trabalho foi desenvolvido através da pesquisa bibliográfica e documental, além de pesquisa de campo, em que foram realizadas entrevistas com pessoas que atuaram diretamente no desenvolvimento desses programas e projetos; o método de análise envolveu as abordagens qualitativa e quantitativa; dessa forma, buscou-se sistematizar o histórico da produção das políticas educacionais, com vistas a uma melhor compreensão da atuação da SEDUC-RO na qualidade de gestora pública.

A *pesquisa bibliográfica* proporcionou o aprofundamento de leituras e entendimento do universo conceitual, buscando-se, preferencialmente, o diálogo com autores que realizaram pesquisas similares, preocupados em entender as políticas educacionais a partir de situações

concretas e não apenas a elaborações de modelos teóricos. Inicialmente, destacam-se os seguintes trabalhos: (HOFLING, 1993); (LIMA, 1996); (GANZELI, 2000); (RUS PEREZ, 2000); (SALDANHA, 2001). E alguns estudos de: DRAIBE (1999); FIGUEIREDO E FIGUEIREDO (1986); AZEVEDO (1997) e COLARES (2005);

A *pesquisa documental* contribuiu para o registro analítico das políticas educacionais implementadas no Estado de Rondônia/RO, após a implantação da atual LDB, bem como para o conhecimento da execução de tais políticas e da sua contribuição no processo de construção de uma política educacional para o Estado.

A *pesquisa de campo* proporcionou o levantamento, sistematização e análise de informações obtidas através de entrevistas junto a pessoas que atuaram diretamente na implementação das políticas educacionais da SEDUC, no período de 1998 a 2010.

Para fins de melhor exposição didática dos assuntos estudados, o trabalho está organizado em três partes:

A primeira parte tem como temática “A Educação como Política Pública”, em que se abordam as definições de política, política pública e política educacional, dentro de uma esfera teórica sobre política pública neoliberal, moderna da cidadania: pluralista; funcionalista; social-democrata e marxista.

A segunda parte refere-se ao registro das Políticas Educacionais da Secretaria Estadual da Educação, em que estão descritos os principais programas e projetos educacionais implementados no Estado de Rondônia/RO no período de 1998-2010:

- PEEB – Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica
- PROHACAP – Programa de Habilitação e Capacitação para Professores Leigos
- PROJETO AÇAÍ – Programa de Formação de Professores Indígenas

A terceira parte do trabalho apresenta uma Análise das Políticas Educacionais da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Rondônia, tendo como foco os programas e projetos descritos na segunda parte.

É importante destacar que não se trata de um trabalho que simplesmente registra acontecimentos educacionais da Secretaria de Estado de Educação de Rondônia, como se eles fossem autônomos. O processo de elaboração e as formas de realização das políticas educacionais, no plano local, estão sempre postos em contraponto com o contexto geral, permitindo entender como ocorreu e ocorre a articulação das políticas educacionais entre as diferentes esferas governamentais, a partir do estudo de um nível específico de governo – o Estadual.

1 A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA

Nesta primeira seção do trabalho apresenta-se a discussão teórica acerca da educação como política pública estruturada por um conjunto de elementos convertidos nos tópicos: política, política pública e política educacional.

Apresentam-se as abordagens neoliberal, pluralista, funcionalista, social democrata e marxista. O conceito de política é extremamente amplo, permite visões otimistas e pessimistas, idealistas e pragmáticas. Diferente não é quando se trata de educação. Desse modo, entende-se ser importante delimitar conceitualmente o que se entende e expressa como política, como educação. Portanto, neste capítulo, discute-se, ainda, de forma preliminar, a diversidade de pensamento que a literatura acadêmica abriga do liberalismo ao marxismo, passando pelo neoliberalismo.

1.1 POLÍTICA, POLÍTICA PÚBLICA E POLÍTICA EDUCACIONAL

Política é um termo constantemente utilizado pelos integrantes da sociedade contemporânea para evidenciar uma realidade de natureza geral ou específica. Nesse sentido, a ciência política se encarrega de explicar a realidade e o conjunto de ideias do mundo histórico social. Para a ciência, quando uma realidade é explicada de forma irreal, não se faz ciência, faz-se ideologia. A finalidade da ciência é buscar desvelar a realidade. Chauí (1983) destaca que:

Um dos traços fundamentais da ideologia consiste, justamente, em tomar as idéias como independentes da realidade histórica e social, de modo a fazer com que tais idéias expliquem aquela realidade, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as idéias elaboradas. (CHAUÍ, 1983, p. 11).

Os termos **Policy**³ e **Politics**⁴, da língua inglesa, traduzidos para a língua portuguesa, ficam resumidos à **Política**, entretanto, as duas palavras inglesas não são sinônimas.

A palavra política em português pode ser usada com os dois sentidos: programa de ação ou espaço da política partidária. Nesta dissertação, *política* se refere ao *programa de ação*, ou seja, se refere aos fins a serem alcançados por uma administração ou gestão, visando definir fins, através de objetivos traçados e meios para a realização de ações.

³ *Policy* significa programa de ação

⁴ *Politics* corresponde ao espaço da política partidária.

Política Pública é uma expressão de origem híbrida, que visa definir uma situação específica da política. Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que revela a condição de partição da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *polis*. Já a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo.

Do ponto de vista etimológico, política pública designa à participação do povo nas decisões da cidade, do território, do Estado. Essa participação pode ser direta ou indireta (por representação).

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, P.13)

Souza (2003) fez uma interessante comparação sobre algumas das principais definições de políticas públicas, as quais podem ser apresentadas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Definição de Políticas Públicas

Autor	Definição de Políticas Públicas	Ano da Obra
Mead	Campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.	1995
Lynn	Conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos.	1980
Peters	Soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.	1986
Dye	O que o governo escolhe fazer ou não fazer.	1984
Laswell	Responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê, e que diferença faz.	1958

Fonte: Souza (2003)

Souza teve uma importante contribuição para definir políticas públicas. Azevedo (2003, p. 38), a partir da articulação entre as compreensões de Dye (1984) e Lowi (1966), definiu que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Na definição de Azevedo, percebe-se que a política pública é coisa do governo e que a sociedade civil não é responsável direta e nem agente implementador de políticas públicas.

Se “políticas públicas” diz respeito a tudo aquilo o que um governo faz ou deixa de fazer, pode-se concluir que políticas públicas educacionais compreende tudo aquilo que um

governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais têm um foco mais específico no tratamento da educação que, em geral, se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Políticas públicas educacionais dizem respeito, portanto, às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem. Tais decisões envolvem questões como: construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, etc. Portanto, políticas públicas educacionais são aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar.

A política partidária pode ser vista como fulcro para o sistema político democrático; entretanto, esse tema não é objeto deste trabalho. Não se abordam temas pertinentes a partidos ou sistemas políticos, mas sim à definição da política pública, entendida como programa de ação.

1.2 TIPOS E MODELOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

As Políticas Públicas podem apresentar diversos objetivos e diferentes características e formatos institucionais. Azevedo (2003) aponta a existência de três tipos de políticas públicas: as redistributivas, as distributivas e as regulatórias.

As **políticas públicas redistributivas** consistem em redistribuição de “renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos” (Azevedo, 2003, p. 38). São exemplos de políticas públicas redistributivas os programas de bolsa-escola, bolsa-universitária, cesta básica, renda cidadã, isenção de IPTU e de taxas de energia e/ou água para famílias carentes, dentre outros.

Como exemplos de políticas redistributivas clássicas, podemos citar a isenção ou a diminuição do IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano) para camadas sociais mais pobres da cidade, e o aumento desse imposto para os setores de maior nível de renda que vivem em mansões ou apartamentos de luxo. Com os recursos da cobrança do IPTU, o município passa a financiar as políticas urbanas e sociais com o imposto pago pelos estratos de média e alta renda, promovendo uma redistribuição de renda por meio da maior tributação dos mais ricos e da redução dos encargos dos mais pobres, sem diminuir a arrecadação geral. Esse tipo de

política é popularmente chamada de “Política Robin Hood” (lembrando a lenda do herói que rouba dos ricos para dar aos pobres).

As **políticas públicas distributivas** implicam nas ações cotidianas que todo e qualquer governo precisa fazer. Elas dizem respeito à oferta de equipamentos e serviços públicos, mas sempre feita de forma pontual ou setorial, de acordo com a demanda social ou a pressão dos grupos de interesse. São exemplos de políticas públicas distributivas as podas de árvores, os reparos em uma creche, a implementação de um projeto de educação ambiental ou a limpeza de um córrego, dentre outros. O seu financiamento é feito pela sociedade como um todo através do orçamento geral de um estado. Como exemplos, podem-se citar tanto a pavimentação e a iluminação de ruas quanto a oferta de equipamentos para deficientes físicos (como cadeiras de rodas). Esse tipo de política não é universal, pois não é garantido por lei. Por outro lado, as políticas distributivas são de fácil implantação, porque raramente há opositores ao atendimento dessas demandas fragmentadas, pontuais e muitas vezes individuais.

As políticas distributivas são o tipo de política majoritária no Brasil. Em muitos casos, elas acabam tendo conotação clientelista. Grande parte das políticas desenvolvidas pelo Poder Legislativo tem caráter distributivo. Em geral, por duas razões principais: a primeira é que a população pobre apresenta demandas pontuais e individuais em razão das carências sociais existentes. A segunda é que a implantação dessas políticas reproduz o poder dos parlamentares, que as “trocam” por votos nas eleições. Mas é preciso ter atenção: nem toda política distributiva é clientelista. Por exemplo, políticas de emergência e solidariedade às vítimas de enchentes e terremotos são distributivas, mas não são clientelistas. Em geral, porém, em um contexto de grandes desigualdades sociais, esse tipo de política pode ser usado como moeda de troca nas eleições. No entanto, é preciso sublinhar que as políticas distributivas podem ser implantadas sem clientelismo.

As **políticas públicas regulatórias** consistem na elaboração das leis que autorizam os governos a fazerem ou não determinada política pública redistributiva ou distributiva. Se estas duas implicam no campo de ação do poder executivo, a política pública regulatória é, essencialmente, campo de ação do poder legislativo, pois é por ela que os recursos públicos são liberados para a implementação das outras políticas. Contudo, o seu resultado não é imediato, pois enquanto lei ela não possui a materialidade dos equipamentos e serviços que atendem diariamente a população.

As políticas redistributivas têm efeitos de longo prazo e, em geral, não trazem benefícios imediatos, já que precisam ser implementadas. Por isso, até mesmo entre o grupo

dos potencialmente beneficiados, há que enfrentar entraves adicionais para uma mobilização em sua defesa.

As **políticas regulatórias** -embora definidas globalmente para um setor- se caracterizam por atingirem as pessoas enquanto indivíduos ou pequenos grupos e não como membros de uma classe ou de um grande grupo social. Em outras palavras, as políticas regulatórias cortam transversalmente a sociedade, afetando de maneira diferenciada pessoas pertencentes a um mesmo segmento social, o que dificulta a formação de alianças duradouras e bem definidas para defenderem essas políticas.

A expressão *Políticas Públicas* pode ser entendida como o “Estado em ação” (GOBERT, MULLER, 1987); ou seja, é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.

Torna-se importante ressaltar a diferenciação entre Estado e Governo. Estado é como um conjunto de instituições permanentes (como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente) que possibilitam as ações do governo; e o Governo, como conjunto de programas e projetos que partem da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros), e são propostos para a sociedade como um todo, configurando a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

1.3 ABORDAGENS DA POLÍTICA PÚBLICA

A literatura especializada sobre teoria política evidencia que, na sociedade capitalista, cada vez mais são as ideias que explicam a realidade quando é a realidade que torna compreensível as ideias. Dessa forma, a análise de uma realidade -no caso em estudo a realidade da educação como política pública- constitui-se uma análise política, primando pelo compromisso com a objetividade. “A política é uma referência permanente em todas as dimensões do nosso cotidiano na medida em que este se desenvolve como vida em sociedade.” (MAAR, 1988, p. 7).

A política, na vida em sociedade capitalista, cada vez mais produz um ambiente caracterizado por uma relação individual ou individualista, humana ou desumana e, quase sempre, excludente. Nesse paradigma de sociedade, esquece-se que, por natureza, os seres humanos, enquanto seres políticos, compreendidos e aceitos cientificamente, convivem em coletividade. Dallari (1984) afirma que:

Os gregos davam o nome de *polis* à cidade, isto é, ao lugar onde as pessoas viviam juntas. Aristóteles diz que o homem é um animal político, porque nenhum ser

humano vive sozinho e todos precisam da companhia de outros. A própria natureza dos seres humanos é que exige que ninguém viva sozinho. Assim sendo, política se refere à vida na *polis*, ou seja, à vida em comum, às regras de organização dessa vida, aos objetivos da comunidade e às decisões sobre todos esses pontos. (DALLARI, 1984, p. 8).

Verifica-se, portanto, que a política, desde a sua origem, durante a sua evolução e na atualidade, se revela como uma realidade portadora de imperfeições. Como tal, diferente não poderia ser, pois a política na visão da ciência, em grande medida, é resultante do conjunto das ações humanas em comunidade, em coletividade. Dessa forma, é a qualidade política do ser humano em convívio social que determina a sua qualidade e isso tem tudo a ver com educação, objeto central deste estudo. Conforme Maar 1988),

A política surge junto com a própria história, com o dinamismo de uma realidade em constante transformação que continuamente se revela insuficiente e insatisfatória e que não é fruto do acaso, mas resulta da atividade dos próprios homens vivendo em sociedade. Homens que, portanto, têm todas as condições de interferir, desfiar e dominar o enredo da história. (MAAR, 1988. p. 8).

A política não possui uma única definição. No entanto, serve como referência para compreender e analisar a vida nas dimensões das comunidades e no conjunto das unidades federativas como, municípios, estados, distrito federal e, no seu conjunto, a federação como um todo, em que as relações efetivamente acontecem, preferencialmente visando o bem comum; ali existe, em tese, um ato político. “Apesar da multiplicidade de facetas a que se aplica a palavra política, uma delas goza de indiscutível unanimidade: a referência ao poder político, à esfera da política institucional.” (MAAR, 1988. p. 9).

Na esfera institucional, a educação integra a política social e se expressa no campo da administração pública municipal, estadual ou federal sempre enquanto política pública ou ação de política pública. É nesse campo que se localiza a educação como política pública onde: “O uso político e social mais comum do termo política refere-se a um curso de ação, real ou pretendido, concebido e deliberadamente selecionado, após uma revisão das alternativas possíveis, adotadas ou que se pretenda adotar.” (NETTO, *et al.*, 1987, p. 921)⁵.

Cotejando elementos sobre as percepções do uso do termo política no mundo da administração enquanto exercício do poder público, verifica-se que há certa ambiguidade no uso corrente do termo política. A palavra pode indicar a existência de uma intenção, plano ou programa; “[...], mas é, às vezes, usada apenas para referir-se a um curso de ação em alguma área para a qual pode existir um plano ou programa [...]”. O interesse atual se encontra em

⁵ H. D. Lasswell e A. Kaplan (Power and society. New Haven, Yale Univ. Press, 1950. p. 71) assim escrevem: Política é a projeção de um programa de metas que incluem valores e práticas: o processo de geração de políticas se constitui na formulação, promulgação e aplicação de identificações, demandas e expectativas. Esse sentido remonta ao século XV e pode ser usado tanto com respeito aos indivíduos quanto às organizações.

questões tais como a natureza das decisões políticas. As tentativas de separar os campos da política, de um lado, e da administração, de outro, são igualmente contestadas” (NETTO *et al.*, 1987, p. 922). Netto *et al.*, (1987), considerando o termo política no interior do campo da ciência política, afirmam que:

A política no campo da ciência política. O termo política geralmente designa a ação política propriamente dita; serve para qualificar o poder político, instituições políticas, o ato de tomar decisões políticas. Do ponto de vista científico, pode-se definir como políticos os processos, atos ou instituições que definem uma ordem vinculadora a convivência que realize o bem público. A política presume uma referência ao poder, associado ao Estado e particularmente ao governo ou a qualquer grupo. Em consequência, tem-se variadas concepções no campo das ciências políticas. Para uns, é a ciência do poder; para outros, a ciência do Estado. (NETTO, *et al.*, 1987, p. 922).

A política, sendo a ciência do poder, revela possuir um centro gerador que, na sua gênese, é o homem. Inexiste poder e Estado sem a presença e atuação do homem, enquanto sujeito livre capaz de tomar decisão. “A pessoa que não quer ter o trabalho ou assumir a responsabilidade de decidir, está, nesse momento, tomando uma decisão: a de permitir que outros decidam em seu lugar, o que poderá acarretar grandes prejuízos e um arrependimento sem cura” (DALLARI, 1994, p. 24).

Nessa perspectiva, as políticas se expressam enquanto políticas públicas que, no caso do Brasil, primam pelo princípio da indissolubilidade das unidades da federação. Isso significa que as políticas públicas, predominantemente definidas no plano nacional, permeiam a esfera estadual e municipal. Nessas esferas, verifica-se a execução das políticas públicas, ainda que, em alguns momentos, as políticas públicas de Estado se expressem como políticas de Governo e não como políticas de Estado.

Não existe, portanto, uma definição universal para política pública. A política pública pode ser definida como o conjunto de ações que o Estado desencadeia. Essas ações são executadas em nível federal, distrital, estadual e municipal, com a finalidade de atender, enquanto interesse público, o conjunto da população em suas necessidades. No caso do Brasil, a política pública pode ser desenvolvida em parcerias com as organizações não governamentais e com a iniciativa privada; deve ser coerente e nela serem expressas as reais necessidades, interesses e expressões de uma sociedade de classes. Conforme Gonçalves (2003),

As políticas públicas, no Brasil, devem ser levadas a efeito no interior de um Estado Democrático de Direito, o que, portanto, impõe limites bem definidos às formas de intervenção dos Poderes Públicos na Ordem Social. Assim, não se trata de um Estado que utiliza a lei apenas para se legitimar [...]; igualmente, não se trata apenas de conformar o Executivo à dicção da lei, para, através de um Estado abstencionista, assegurar os postulados do livre mercado. (GONÇALVES, 2003, p. 53).

O Estado, enquanto instituição detentora da concepção, formulação e execução das políticas públicas, ainda que pretenda, pode, mas não deve realizar ação unilateral. A participação efetiva da sociedade é imprescindível. Nesse sentido, ao Estado não é permitido a ação que usa lei para promover uma espécie de autolegitimação. Pelo mesmo princípio e fundamento, não se deve limitar apenas a expressão da lei. “O programa de cada governo deve ser o programa constitucional, cada governo é apenas o executor do programa traçado pela própria constituição” (PIOVESAN, 1992).

No papel constitucional do Estado capitalista, sempre esteve presente a existência de ações de políticas públicas. No período entre os séculos XVIII e XIX, o papel do Estado consistia em prever e prover a segurança pública, a defesa nacional, em caso de ataque inimigo, e atuar em catástrofes de qualquer natureza. Neste sentido, evidencia-se que, por natureza, o Estado capitalista executa as suas funções públicas no sentido de atender uma sociedade estruturada em classes.

Do século XX aos dias atuais, o papel do Estado capitalista se amplia. Trata-se de um aspecto onde não existe consenso. Ainda que essa ampliação se apresente mais evidente no plano formal, no campo da implementação das políticas públicas educacionais verificam-se resultados que, mesmo sendo quantitativos, buscam a relevância qualitativa à medida que os programas sociais são executados.

O Estado torna-se promotor do bem-estar da sociedade, de modo que sua atuação repercute direto na educação. A Constituição Federal de 1988 assegura, em seu Art. 6º, que: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988, p. 20).

Referindo-se às influências do Capitalismo dependente nas políticas educacionais, Leher (2007) assim pondera: “O capitalismo dependente repercute de modo direto nas políticas educacionais, em especial por meio da conformação de uma base produtiva que não pode possuir centros estratégicos de inovação tecnológica e, conseqüentemente, não demanda de modo significativo mão-de-obra com elevada formação acadêmica” (LEHER, 2007, p. 16).

A existência e manutenção de um Estado capitalista, promotor do bem estar social e que aceita repercussões diretas nas políticas públicas, configura a existência de um ambiente propício para a implantação, manutenção, mudança ou transformação da realidade educacional brasileira, resultante ou não da política pública executada ou em execução, compatível ou incompatível com as necessidades do Estado capitalista e o seu sistema econômico vigente.

A questão é política. Não é de mudança. É de transformação. Transformar é o papel da educação. O seu sujeito é o educador. A missão é essencialmente política. É de uma educação ética que promove o estado de vida, negando o estado de morte. Na convergência de pensamento sobre políticas públicas dos pensadores da educação brasileira, destaca-se a opção progressista de Paulo Freire⁶(1997). A visão de Conceição Raposo (2004), defendendo a possibilidade do processo civilizatório dos brasileiros de origem popular via educação. Pablo Gentili (1998) ressalta a capacidade de aprender das crianças e a incapacidade de ensinar de quem tem essa fundamental missão. De acordo com Ribeiro (1983),

Estamos ungidos a fazer, aqui, tão-só a escola pública universal que o mundo já fez e faz, antes de alcançar o grau de desenvolvimento econômico que atingimos. É enfrentar a tarefa de criar, aqui e agora, para todas as crianças, a escola primária universal e gratuita que o mundo criou. Isto não tem mistério nenhum. (RIBEIRO, 1983, p. 67).

Em convergência com a contribuição de Ribeiro (1983), Gentili (1995) afirma que: “Toda criança é capaz de aprender, o problema é que nem toda escola tem capacidade de ensinar.” (GENTILI, 1995, p. 33). Nessa mesma perspectiva, Raposo (2004), destaca que: “[...] a escolarização das camadas populares pode abrir o processo de civilização da sociedade brasileira [...]” (RAPOSO, 2004, p. 17).

Para entender a educação como política pública no âmbito da concepção neoliberal, necessário se faz compreender, preliminarmente, o que é liberalismo. O liberalismo é uma doutrina cujas origens remontam ao pensamento de Locke. Fundamenta-se na defesa intransigente da liberdade individual, nos campos econômico, político, religioso e intelectual. É contra ingerências excessivas e atitudes coercitivas do poder estatal. De acordo com Gorges (2007), o liberalismo

Defende a idéia de um Estado laico e não intervencionista, o qual pode ser desfeito se não respeitar o contrato, e a liberdade econômica vem em primeiro lugar. O Estado é soberano, mas sua autoridade vem apenas do contrato que se faz nascer. Para ele, o parlamento legitima-se como representante da sociedade quando demonstra força em controlar o executivo. (GORGES, 2007, p. 26).

São inerentes ao liberal, ao liberalismo e ao neoliberalismo, elementos constitutivos que denotam o caráter liberal, repulsa por intervenção de qualquer natureza e fidelidade ao princípio da oferta e da procura, por seguir a doutrina do liberalismo. Essa doutrina em maior

⁶ Se nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (FREIRE, 1997, p. 130).

ou menor escala, se manifesta nas mais diversas formas de vida presentes no Estado capitalista. Segundo Villa (2001),

Aplicação das doutrinas do liberalismo clássico que exprime em preferência por mercados competitivos, pelo livre jogo das forças econômicas no regime de livre concorrência e pela repulsa a qualquer forma de intervenção do Estado na vida econômica, em obediência ao princípio de que a lei da oferta e da procura é a única que deve influir sobre a produção, o consumo e o mecanismo dos preços. (VILLA, 2001, p. 1752).

Nesse sentido, o liberalismo não é neutro no que se refere às incursões intervencionistas, pois o Estado se constitui elemento central no processo de preservação da ordem econômica.

Liberalismo é um termo que compõe a base teórica das ciências políticas e que assume muitas acepções. A literatura científica resgata que o termo liberalismo nunca esteve inteiramente separado de sua origem latina, que significa *líber* ou *livre*. É da natureza do liberalismo garantir que a sociedade -que é organizada em classes- enquanto coletivo, não se renda às ações políticas de qualquer natureza de um Estado ou Governo arbitrário. O liberalismo atua no sentido de que a vida privada seja protegida pela lei, advogando o estado de direito.

No caso das questões públicas como o exercício da política, a execução das políticas públicas e política educacional, o liberalismo defende o controlar do Executivo por meio de um Poder Legislativo livremente eleito, ainda que, na trajetória histórica do liberalismo, eleições completamente livres não sejam uma predominância, bem como não se coloca frequentemente em posição contrária no que se refere às ações implementadas por um Estado ou Governo autoritário.

Consoante comenta Netto (1987),

A luta dos liberais pela liberdade política remonta à época da oposição dos barões ingleses ao rei, notadamente na assinatura da Carta Magna em 1215. No campo puramente teórico os liberais sofreram a influência do filósofo J. Locke, que acreditava num estado e numa lei naturais de acordo com os quais se reconhecesse que ninguém deve prejudicar outrem em sua saúde, vida, liberdade e posses. Os colonos norte-americanos, ao se rebelarem contra o governo britânico, afirmaram que os homens são dotados de certos direitos inalienáveis: a vida, a liberdade e a busca da felicidade. Assim, a despeito das diferenças marcantes entre as instituições políticas da Grã-Bretanha e dos EUA, é comum a ambas as nações a crença inabalável na necessidade de um conjunto de leis e de um controle sobre o governo. (NETTO, 1987, p. 686).

A literatura permite a percepção de que em um determinado período da trajetória do liberalismo a sua preocupação se dava na luta pela defesa coletiva de uma classe em relação à atuação do Estado. Até então, o liberalismo valorizava o coletivo e não o individual. Mas, no século XIX, o liberalismo passou pela influência do pensamento utilitarista que inverteu a sua

concepção e percepção de mundo que até hoje se reflete na política, na política pública e política educacional. A percepção de ente coletivo se transforma na percepção de ente individual. De acordo com Netto (1987),

O liberalismo valorizou o conceito de indivíduo, no sentido de que ele, isoladamente considerado, podia ser o único centro de experiência, comprovando-se a utilidade e a felicidade exclusivamente à luz de seus desejos e necessidades. O liberalismo tornou-se, assim, uma crença na importância do indivíduo, contraposto a uma entidade coletiva, encarnada pelo Estado ou pelo povo. A tese de J. Bentham defendendo "a maior felicidade para um maior número de pessoas", tal como desenvolvida posteriormente, levou à expansão do coletivismo liberal. Nesse novo contexto, manteve-se vivo o liberalismo individual, que no séc. XX soube adaptar-se às conquistas da democracia social. (NETTO, 1987, p. 686).

A literatura registra a importância do Liberalismo Latino-americano. Netto (1987, p. 687), aponta que vale também para a América Latina a seguinte afirmação de H. J. Laski em *The rise of european liberalism* (Londão, Allen & Unwin, 1936): "O séc. XIX é a época do triunfo do liberalismo e nenhuma doutrina teve igual autoridade ou exerceu tanta influência desde Waterloo até o início da Grande Guerra".

A modelagem sob a qual o neoliberalismo se apresenta e atua no mundo é uma adaptação dos princípios do liberalismo clássico. A partir desse novo momento, o mundo passa a conviver cada vez mais com o processo de globalização econômica. Os efeitos desse processo de adaptação se fazem presente na política, nas políticas sociais e nas políticas públicas educacionais. Assim, Villa (2001) esclarece que:

O Neoliberalismo é uma doutrina proposta por economistas franceses, alemães e norte-americanos, na primeira metade do século XX, voltada para a adaptação dos princípios do liberalismo clássico às exigências de um Estado regulador e assistencialista, que deveria controlar parcialmente o funcionamento do mercado. Doutrina, desenvolvida a partir da década de 1970, que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo. (VILLA, 2001, p. 209).

O Neoliberalismo, na sua trajetória, situa-se, como doutrina neoliberal, no Pós Segunda Guerra Mundial; sua evidência doutrinal se evidencia a partir da década de 70. Registra-se que, dentro do Neoliberalismo, existem correntes de diferentes pensamentos; mesmo assim, é nesse contexto que o Neoliberalismo encontra as condições reunidas para a sua instalação e desenvolvimento no ambiente que abriga a realidade denominada pela ciência política como a crise do fordismo. Segundo Gentili (1995), essa realidade se caracteriza por muitas crises⁷. Deve-se salientar que termos como *globalização econômica*, *capitalismo*

⁷ [...] a crise da organização taylorista do trabalho; a crise do Estado de Bem-Estar corporativista; a crise do Estado intervencionista; a crise ecológica; a crise do fordismo global; e a crise do indivíduo fordista. O neoliberalismo surge como reação à alternativa histórica à crise destes níveis [...] o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a

liberal, desregulamentação, ajuste fiscal, capitalismo proprietário, capitalismo gerencial, Estado mínimo, capital virtual, dentre outros, são denominações que compõem o conjunto de terminologias para leitura e compreensão das realidades presentes no Estado Neoliberal. Segundo Guilhon (2002, p. 105), “até meados do século XIX vivencia-se, sob a hegemonia da Inglaterra, o capitalismo liberal.” Ainda de acordo com esse autor,

No campo das Políticas Públicas tem sido adotada, tradicionalmente, uma abordagem cujo critério básico de análise tem-se centrado na lógica interna dos programas, projetos ou atividades. Tal aferição tem em vista verificar a eficiência e a eficácia das ações empreendidas face aos objetivos elaborados no decorrer do processo decisório, desvelando o formato técnico-burocrático de uma política pública e as condições em que esta opera. Embora uma das funções da avaliação seja comparar um padrão almejado de desempenho de uma Política, em termos de adequação entre meios e fins e otimização no uso de recursos, a noção de eficiência é construída socialmente e não como conceito desprovido de historicidade. (GUILHON, 2002, p. 103).

Defensores do “Estado Mínimo”, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a respeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do capitalista (FRIEDMAN, 1984, p. 19, *apud* AZEVEDO, 2004, p. 6).

O Estado capitalista neoliberal, no contexto de globalização econômica mundial em sua história econômica recente, apesar da regulamentação dos direitos sociais, da política representativa contemporânea, das políticas sociais, e políticas públicas -enquanto espaços privilegiados em que esses conjuntos de ações políticas se materializam- é um Estado marcado por crises econômicas, sociais e ambientais de magnitude nunca antes registradas, as quais desvelam o padrão de realidades próprias da ação do capitalismo e que se revitaliza no processo de crises.

Em contraposição à noção de liberdade presente na abordagem neoliberal e os postulados do individualismo, a teoria liberal moderna da cidadania apregoa que o bem-estar e a igualdade constituem-se em pré-requisitos indispensáveis ao exercício pleno da individualidade e da liberdade. Ao propor orientar as políticas relativas à reprodução econômica e social pelo objetivo de assegurar o maior bem-estar para o maior número possível de indivíduos, essa abordagem abriu espaço para legitimar o aprofundamento da ação estatal na economia e em outras instâncias privadas. (AZEVEDO, 2004, p. 10).

“[...] na medida em que a concepção de justiça social dos trabalhadores se combinava com os conceitos liberais de igualdade de oportunidades e, em consequência, se convertia num ingrediente da política social, se desembocou na teoria liberal moderna da cidadania. (O’CONNOR, 1987, p.249 *apud* AZEVEDO, 2004, p. 10).

O pensador O’Connor evidencia como expoentes principais da teoria liberal Titmuss (1963 e 1968) e Marshall (1967), incluindo assim a corrente pluralista, as abordagens funcionalista e social-democrata. “Destaca o modo comum como estas abordagens apreendem e analisam as políticas sociais: como instrumentos importantes no sentido de amenizar as desigualdades originadas no mercado” (AZEVEDO, 2004, p. 11).

A literatura registra a existência de confronto entre os postulados da teoria liberal e os postulados da teoria neoliberal. Divergem quanto à concepção de Estado e suas responsabilidades. Para a teoria liberal, são funções do Estado prever e prover o bem comum. Já para a teoria neoliberal, tais funções são prejudiciais à ordem social, conforme comenta Azevedo (2004):

Num plano abstrato formal, a teoria liberal moderna da cidadania é norteada por uma concepção de Estado que postula a sua responsabilidade na promoção do bem comum. Contrapõe-se, assim, aos postulados neoliberais, que têm tais políticas como perniciosas à ordem social e ao seu equilíbrio. Esta concepção sobre o papel do Estado desdobra-se, por sua vez, em múltiplas variantes, que se distinguem pela maneira como apreendem os processos pelos quais o bem comum toma forma e se viabiliza. Tais especificidades é que possibilitam situar e explorar no interior da teoria as abordagens pluralista, funcionalista e os autores denominados de Keyneisanos de esquerda, também identificados como a corrente social-democrata. (AZEVEDO, 2004, p. 11).

Até aproximadamente a metade do século XIX, o capitalismo liberal encontrava-se pujante sob a governabilidade teórico-prático e com a hegemonia exercida pela Inglaterra. Sendo a teoria liberal por natureza, preconizar o Estado provedor do bem-comum significava caminhar para um novo sistema que não era o socialista. Assim, entre socializar, melhor é, para o capitalismo, sinalizar a existência de um Estado mínimo com a garantia formal constitucionalizada de direitos sociais e políticas sociais que se expressam através de políticas públicas. Guilhon (2002) registra que:

Desde finais do século XIX, começou-se a forjar um novo modelo de desenvolvimento capitalista, o qual alcançou sua maturidade a partir da II Guerra Mundial, tendo vivenciado seu apogeu durante os chamados Trinta Anos Gloriosos aproximadamente da década de 40 à de 70, com a proposta de compatibilizar a dinâmica da acumulação e da valorização capitalista com a garantia de direitos políticos e sociais mínimos (GUILHON, 2002, p. 108).

Faz-se necessário destacar o fato de que as teorias liberais do período que antecede ao século XIX explicitavam avanço na perspectiva dos ideais de liberdade e igualdade num contexto de significativas contradições, envolvendo aspirações liberais, interesses

econômicos, aspectos éticos e intelectuais em relação às proposições defendidas por sua matriz teórica.

Dessa forma, as ideias difundidas sobre democracia -que se expressam através do crescimento do movimento operário, principalmente ao resistir à degradação do trabalhador- demonstram que a realidade social, em processo de enfrentamento, ainda se encontra não resolvida e, além dessa constatação, o capitalismo transnacional estimula as ideias que se constituem legitimação nos diversos níveis de colonização, assegurando com isso o controle hegemônico, econômico e político das regiões colonizadas.

Azevedo (2004) comenta que, na análise das políticas sociais, a abordagem pluralista parte de uma preocupação fundamental: captar o modo como as reivindicações e demandas originadas na estrutura social são processadas pelo sistema político; ou melhor, perceber de que maneira os bens públicos surgem enquanto tal em articulação com as pressões sociais. Não se questiona a intervenção estatal. Ao contrário, objetiva-se o desvelamento das estratégias pelas quais a intervenção estatal é definida e legitimada, na busca da realização do bem-comum. Segundo Azevedo (2004),

Os pluralistas não desconhecem o peso da tecnoburocracia estatal e das pressões dos grupos de interesse sobre o governo no processo de definição das políticas. Ao contrário, atribuem a estas forças, juntamente com os servidores públicos eleitos, o poder de decisão, em última instância, sobre as políticas econômicas e sociais a serem implementadas; poder este que é justificado pelo grau de racionalidade política que esses atores detêm. (AZEVEDO, 2004, p. 13).

Conforme O'Connor (1987), o funcionalismo que se expressa de forma predominante na educação tem como fonte o pensamento sociológico de Émile Durkheim. Para esse pensador e pai da sociologia da educação, a educação é um fato social e como tal deve ser analisada. Na visão de Durkheim, a sociedade e a educação que nela se inserem são funcionalistas, considerando-se o fato de que a educação é passada dos mais idosos detentores de saber para os mais novos, receptores desse saber. Referindo-se às ideias dos pensadores Durkheim e Parsons, O'Connor (1987) afirma que:

Ao analisar as implicações do capitalismo para a ordem social, desvelando marcos funcionais e disfuncionais que este produzia na sociedade e relacionando-os com o aprofundamento da divisão social do trabalho, Durkheim (1980) forneceu os elementos que, mais tarde, iriam embasar a teoria funcionalista desenvolvida por Parsons (1966). A sua influência, todavia, sem uma dimensão bem mais ampla. Suas idéias contribuíram para a própria estruturação da teoria liberal moderna da cidadania. (O'CONNOR 1987, p. 246-248).

Analisando a sociedade capitalista de sua época, Émile Durkheim constatou que o capitalismo gera e difunde implicações para a ordem social, gera fatos sociais incompatíveis com a vida em sociedade, tornando vulnerável o conjunto de regras consolidadas que assegura

a vida social. Émile Durkheim classificou a sociedade portadora de indigentes sociais como sendo uma sociedade doente. A teoria liberal, ao defender que compete ao Estado cuidar da coletividade, se fundamenta nas ideias de Durkheim.

O pensamento de Norberto Bobbio (1986), quando trata dos vínculos da democracia, chama a atenção para o novo paradigma de fazer política:

O discurso sobre as regras do jogo é extremamente importante e não pode ser eliminado se não se deseja cair diante de um problema mal posto e, nesta medida, insolúvel. [...]. Quando se põe o problema do novo modo de fazer política [...] não se deve dirigir a atenção apenas para os eventuais novos sujeitos e para os eventuais novos instrumentos de intervenção, mas também, e acima de tudo, para as regras do jogo com as quais se desenrola a luta política num determinado contexto histórico. (BOBBIO, 1986, p. 65).

Na democracia, não basta e não é suficiente que um país, um povo ou uma nação tenha as regras do jogo definidas. Isso todos têm, sejam os grupos instituídos, institucionalizados ou aqueles para-institucionais. No pensamento de Bobbio (1986), a existência da regra do jogo, somente pela regra desse jogo, não confere a existência de práticas democráticas, dado que:

Antes de mais nada, porque o que distingue um sistema democrático dos sistemas não democráticos é um conjunto de regras do jogo. Mais precisamente, o que distingue um sistema democrático não é apenas o fato de possuir as suas regras do jogo, mas, sobretudo o fato de que estas regras, amadurecidas ao longo de séculos de provas e contraprovas, são muito mais elaboradas que as regras de outros sistemas e encontram-se hoje, quase por toda parte, constitucionalizadas, como acontece, por exemplo, na Itália. (BOBBIO, 1986, p. 65).

Conforme Azevedo (2004), no período compreendido entre os anos de 1960 até 1990, o Estado incansavelmente vem promovendo intervenção na vida da sociedade e dos seus componentes. Por essa razão, uma significativa parte da ciência e de seus respectivos pensadores tem enfrentado o Estado, asseverando críticas de natureza teórica e prática:

O final dos anos 60 e os anos 70 assistiram a uma extensa produção teórica no campo da tradição marxista, gerando um conjunto diferenciado de interpretações e de correntes. Os postulados do liberalismo clássico também tiveram na crise um espaço propício de revigoramento. Do primeiro grupo podem ser sublinhados os estudos de Miliand (1970), Bocarra (1976), Anglieta (1976), Altvater (1977), Polantzas (1977, 1978, e 1980), O'Connor (1977 e 1987), Hirsch (1978 e 1979), Althusser (1980), Gough (1980), e Offe (1984 e 1989), entre outros. Na corrente denominada neoliberal, o vigor teórico emanou principalmente do pensamento de Hayek (1983) e de outros economistas ligados à escola de Chicago, a exemplo de Friedman (1984). (AZEVEDO, 2004, p.2).

Diante da realidade de enfrentamento, as orientações de concepção neoliberal praticadas por vários governos na década de 1980, as crises socioeconômicas e socioambientais, a intervenção estatal e os destinos da democracia ganharam novas formas de abordagens, um referencial distinto daquele predominante anteriormente, passando a assumir uma nova tematização, inclusive como social-democrata, social democracia, o poder local, a cidadania e cidadania ativa. Segundo Azevedo (2004), a partir de então,

Busca-se agora o entendimento dos novos padrões de sociabilidade emergentes e soluções teórico-políticas capazes de bloquear as propostas neoconservadoras em relação aos mercados e à proteção social. Essa realidade tem sido abordada e tratada por uma ampla literatura científica que reuni nesse período Lechner (1993), Navarro (1993), Vacca (1991), Clarke (1991) e Przeworski (1998). (AZEVEDO, 2004, p. 2).

O mundo capitalista se caracteriza pela existência de contradições de natureza diversas, sendo destacada a econômica e social por evidenciar sua urgência de transformação. Nas palavras de Oliveira (2004),

Mesmo considerando as profundas transformações operadas no capitalismo a partir da segunda metade do século XIX, as correntes liberais continuam atadas aos pressupostos desenvolvidos pelos economistas clássicos, como o enquadramento do Estado como intruso na área produtiva, administrador de conflitos na área social ou corretor de imperfeições existentes no sistema social. (OLIVEIRA, 2004, p.75).

Uma das propriedades do capitalismo é se apropriar dos elementos inovadores que integram os momentos de crise de forma a sair cada vez mais vitalizado de tudo o que uma crise possa lhe proporcionar. Nesse estado de realidades, o capitalismo restabelece sua lógica de exploração e dominação apropriando e se apropriando das adequações teóricas, evitando rupturas do sistema. Como diz Silva (2006),

Marx, em 1848, nos forneceu uma definição de poder político que, em pleno século XXI, ainda é essencial para compreendermos as formas como determinados grupos políticos vão construindo seu poder e dominação. Dizia esse autor que o “poder político propriamente dito é o poder organizado de uma classe para a opressão de outra.” (SILVA, 2006, p. 45).

As políticas públicas educacionais do Brasil são marcadas pela existência de descontinuidade. Há mais de 70 anos o Brasil busca, incessantemente, formular estruturalmente suas ações para a educação; muitas foram as tentativas e com certeza não foram em vão. Na atualidade, já se pode notar muitos avanços através de legislação, das discussões da educação em seminários e encontros, bem como do acesso ao ensino para a maioria da população (embora se saiba que somente o ingresso não seja o bastante; é preciso assegurar a permanência dos alunos na escola).

Outro exemplo é que, desde o ano de 2001, encontra-se em vigor o PNE – Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em forma de Lei (Lei nº. 10.172/2001), abrangendo ações até 2011. Ao se analisar a concepção do PNE, verifica-se a existência de uma preocupação formal, visando à existência de Ações de Políticas Públicas Educacionais com foco em quantidade e qualidade.

Buscando concretizar a Política Pública Educacional do PNE, uma das importantes ações do MEC foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão - SECADI (a mais nova secretaria criada pelo Estado brasileiro; em

julho de 2004, à época chamada SECAD). A SECADI, atualmente, articula e coordena o seguinte conjunto de ações:

Educação Infantil do Campo; Brasil alfabetizado; Programa Nacional do Livro Didático; Conexão dos Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares; Educação Ambiental; Escola que Protege; Escola Aberta; Mais Educação; Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígena; Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior; Programa Saúde na Escola; Acompanhamento da Frequência Escolar; Escola Ativa; Projovem Campo – Saberes da Terra; Rede de Educação para a Diversidade; Educação Indígena; Programa Educação em Direitos Humanos; e Procampo. (BRASIL, 2010).

Esse conjunto de ações, executado em todo o sistema educacional de todo o território nacional pelas três esferas administrativas (federal, estadual e municipal) tem o objetivo de contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos, assegurando a ampliação e o acesso a uma educação quantitativa e qualitativa

Em 2010, o MEC iniciou o processo de elaboração das Orientações Curriculares Nacionais para a Educação.

Assim, construídos os aportes teóricos referenciais da primeira parte desta dissertação, a segunda parte, a seguir, se concentra no registro e descrição das políticas educacionais da Secretaria Estadual da Educação de Rondônia, pertinentes ao período de 1998 a 2010.

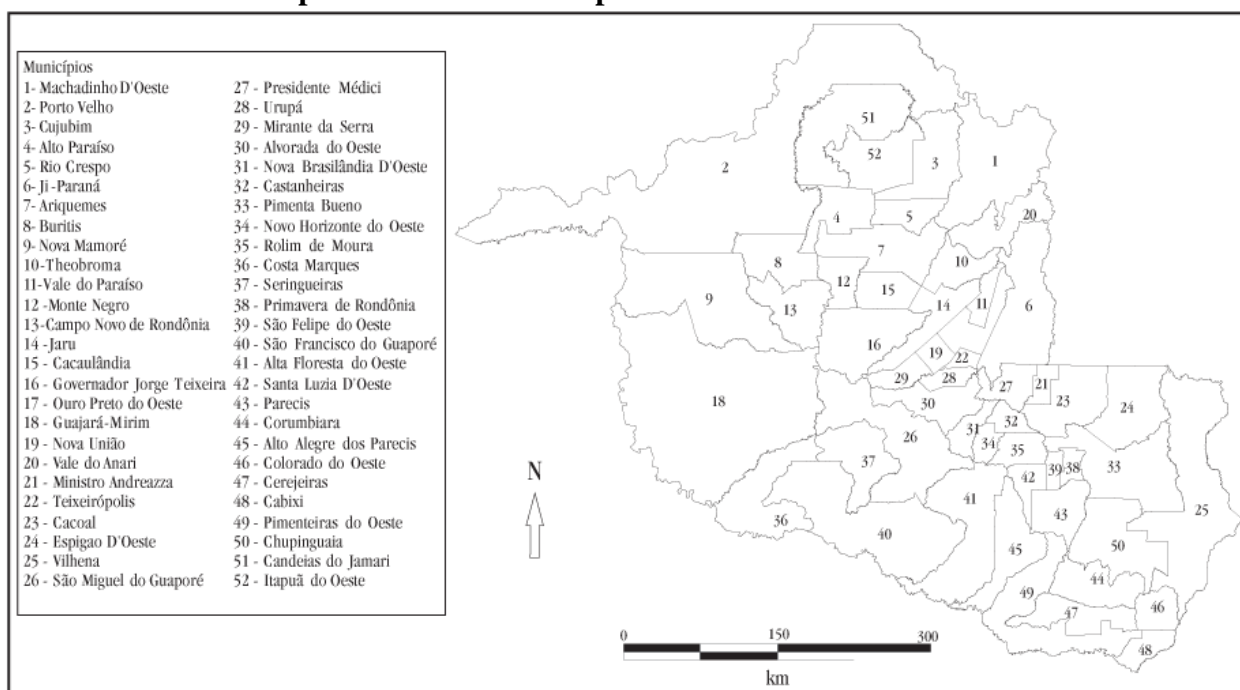
2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA (1998-2010)

Esta segunda parte do trabalho tem o propósito apresentar os aspectos históricos do estado de Rondônia e os programas implementados na Secretaria Estadual de Educação de Rondônia, no período delimitado para estudo, registrando as ações dos programas: PEEB - Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica, PROHACAP – Programa de Habilitação e Capacitação para Professores Leigos e o PROJETO AÇAÍ – Programa de Formação de Professores Indígenas.

2.1 O ESTADO DE RONDÔNIA: SUA CONSTITUIÇÃO E CONSOLIDAÇÃO

O Estado de Rondônia constitui-se por uma área de 237.576.167 Km (IBGE, 2010) e fica localizado na região Norte brasileira. O Estado possui 52 municípios, porém, de acordo com a Lei 2.264/2010, em março de 2010 foi feita uma consulta popular, através de plebiscito, para transformar o distrito de Extrema no 53º município do Estado de Rondônia, tendo sido aprovado na consulta popular, mas ainda não foi emancipado. O Mapa 1, a seguir, demonstra a divisão municipal do Estado de Rondônia:

Mapa 1 – Divisão Municipal do Estado de Rondônia



Fonte: IBGE 2010

O Estado de Rondônia possui 1.560.501 habitantes, de acordo com a contagem populacional realizada em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (IBGE), sendo o terceiro estado mais populoso do Norte brasileiro, atrás do Amazonas e do Pará. O crescimento demográfico é de 1,2% ao ano, a densidade demográfica é de, aproximadamente, 6,5 hab./km². No Quadro 2, abaixo, demonstram-se os principais Indicadores de Desenvolvimento Humano (IDH) no Estado de Rondônia em 2005:

Quadro 2: Principais Indicadores do IDH de Rondônia (Dados de 2005)

Indicadores	Percentuais
Educação	0,885
Longevidade - Expectativa de Vida	0,759
Renda	0,685
IDH Municipal	0,776

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_estados_do_Brasil_por_IDH

O aumento populacional do Estado deve-se, principalmente, ao fluxo migratório com destino à Rondônia. O primeiro grande movimento migratório ocorreu por volta de 1877, com os nordestinos, em virtude da grande seca. Nos anos seguintes, a busca por oportunidades de trabalho atraíram muitas pessoas para a região. Só na década de 1970, chegaram ao estado 285 mil migrantes.

O Estado de Rondônia teve, em sua ocupação territorial, fortes correntes migratórias ocorridas a partir das regiões sul e centro sul do país; eram homens, mulheres e famílias que, atraídos pelo desenvolvimento de atividades econômicas nas áreas agrícolas, associada à pecuária e à exploração madeireira, migraram rumo ao norte em busca de novas oportunidades. Esses ciclos econômicos constituem as bases territoriais de Rondônia e passa a consolidar o Estado como um dos grandes produtores da Amazônia.

Essas fortes correntes demográficas, ao mesmo tempo em que impulsionaram o desenvolvimento econômico do estado, também exigiram uma demanda na infraestrutura, em diferentes aspectos, entre estes, os voltados à educação. Assim, ao longo do tempo, vários e diferentes programas de desenvolvimento foram sendo implantados/implementados, com o objetivo de atender as necessidades da população trabalhadora.

A edição do diretório de 1757, as instruções de 1758 e 1772 e as ordens recebidas por Francisco de Souza Coutinho, em 1778, então governador da capitania do Grão-Pará e Maranhão, recomendavam “[...] melhorar, o quanto possível, as comunicações com a capitania de Mato Grosso. Era necessário garantir e proteger a navegabilidade nos rios Madeira, Mamoré e Guaporé” (OLIVEIRA, 2005, p. 64).

O desenvolvimento do Estado de Rondônia pode ser dividido nos seguintes períodos: (i) o período em que se registra a construção da ferrovia Madeira-Mamoré e a formação das cidades de Porto Velho e Guajará-Mirim; (ii) a criação do Território Federal do Guaporé; e (iii) a abertura da BR 364 com a implantação dos Projetos de Colonização de Reforma Agrária.

Nesse contexto de antecedentes, marcado pelo abandono dos Vales do Guaporé, Mamoré e Madeira e a retomada do Desenvolvimento nos Vales do Madeira, Mamoré e Guaporé, surgiu, primeiramente, a necessidade de melhorar a navegabilidade nos rios Madeira, Mamoré e Guaporé, quando, por volta de 1870, a região, então denominada de Alto Madeira, vivenciou uma erupção de desenvolvimento. Segundo Oliveira (2005),

A partir de 1870, a região do Alto Madeira experimentou um surto de progresso, com o início das obras da ferrovia Madeira-Mamoré, que trouxe para a região de Santo Antônio um contingente heterogênea de trabalhadores brasileiros e de outros países, que atuaram tanto nos seringais quanto nas obras da ferrovia. (OLIVEIRA, 2005, p. 66).

Os rios Madeira, Mamoré, Guaporé e seus afluentes, no final do século XIX e início do século XX, caracterizam-se como os vales do desenvolvimento, pois “[...] recebem um grande contingente de nordestinos, principalmente cearenses, que subiram esses rios à procura de trabalho nos seringais” (OLIVEIRA, 2005, p. 66). Porém, segundo Oliveira (2005),

Com a queda de preço do látex no mercado internacional, a região é novamente abandonada, a empresa Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, que, a partir de 1912, executava os transportes de produtos e passageiros, foi à falência e teve seu contrato rescindido, passando a ser administrado pelo governo brasileiro, que afinal era quem mantinha o abastecimento da região. (OLIVEIRA, 2005, p. 66).

No século XIX, a colonização deslocou-se, principalmente, para o Vale do Madeira, em função da extração da borracha. Esse processo desencadeou outras ações surpreendentes que definiram as bases do povoamento regional. Dentre elas, destaca-se a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, cujas primeiras tentativas de construção ocorreram na década de 1870 e só foi realmente concretizada no período de 1907 a 1912. Percival Farquhar contratou a empreiteira May-Jackil and Randolph para dar sequência à construção da ferrovia, sete quilômetros abaixo da Cachoeira de Santo Antônio, numa antiga área portuária que daria origem à cidade de Porto Velho.

A licitação para a construção da ferrovia foi realizada em 1905, as obras foram iniciadas em 1907 e concluídas em 1912. A Estrada de Ferro Madeira-Mamoré esteve em funcionamento entre 1912 e 1972, quando foi desativada e substituída pelas BRs 364 e 425. (OLIVEIRA, 2003, p.35).

Durante o Primeiro Ciclo da Borracha surgiu a Vila de Porto Velho, localizada no ponto inicial da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré; no ano de 1914, a vila se tornou

município; capital do Território Federal do Guaporé em 1943 e capital do estado de Rondônia em 1981.

No período de 1939 a 1945, durante a Segunda Guerra Mundial, aconteceu a retomada das atividades dos seringais nos vales dos rios Madeira, Mamoré e Guaporé. Com isso, a densidade demográfica aumentou novamente na região.

A Criação do Território Federal do Guaporé se deu durante o mandato do então presidente da república, Getúlio Vargas. Em 13 de setembro de 1943, pelo instrumento legal Decreto-Lei No 5.812, Vargas criou cinco territórios federais: Amapá; Rio Branco (Estado do Acre); Iguaçu (antigo vilarejo de Laranjeiras -ex Vila Xagu- que passou a se chamar Iguaçu, depois Nova Iguaçu, localizada no Estado do Paraná); Ponta Porã (Mato Grosso do Sul); e Guaporé (hoje cidade de Porto Velho, Estado de Rondônia). Esse conjunto de territórios se tornou realidade no cenário de Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Conforme Oliveira (2003),

Os objetivos da criação dos territórios eram dar mais segurança às fronteiras nacionais. Nesse mesmo período, ocorria o Segundo Ciclo da Extração de Látex, que foi importante no desenvolvimento regional. O Território Federal do Guaporé foi formado com áreas desmembradas dos estados de Mato Grosso e, do Amazonas. Na época, os limites de Mato Grosso abrangiam os vales do Guaporé, Mamoré e Madeira até a cachoeira de Santo Antônio; a partir daí, por uma linha reta, até encontrar a Serra Grande, divisor de águas Roosevelt e Machado. (OLIVEIRA, 2003, p. 38-39).

Foto 1: Vila de Porto Velho – Capital do Território Federal do Guaporé



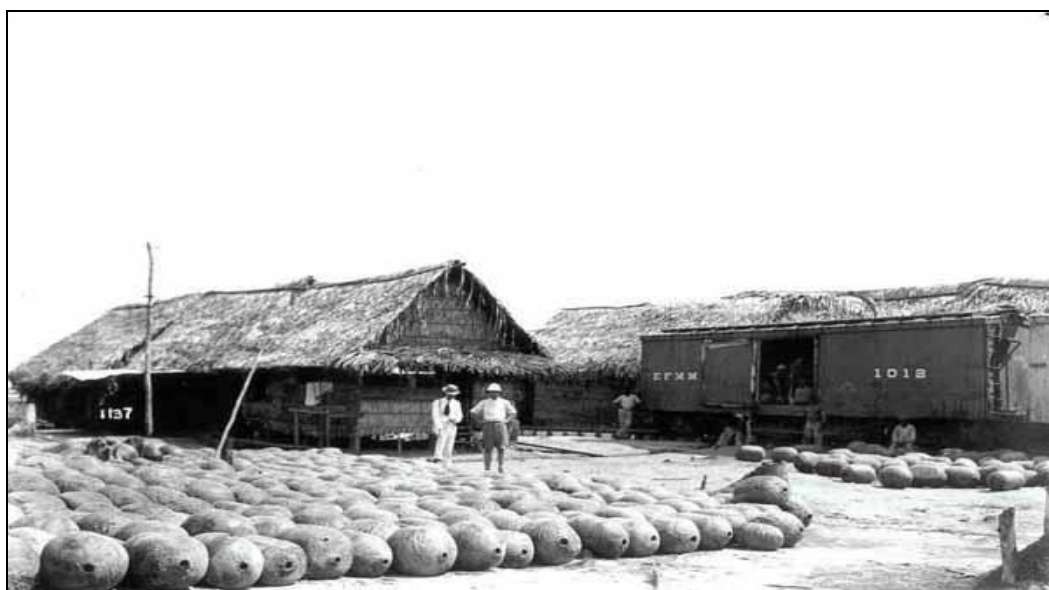
Fonte: blog trilhando a história - <http://alekspalitot.blogspot.com>

Essa região, desde a sua origem como Capitania de Mato Grosso, passando por Vale do Guaporé, Mamoré e Madeira, desde o Primeiro e Segundo Ciclo da Extração de Látex até a Implantação dos Projetos de Colonização, sempre abrigou grandes projetos, visando o

desenvolvimento dos referidos vales e, mais recentemente, dos seus platô e planície. Desta forma, historicamente, Rondônia se constitui não apenas uma fronteira geográfica, mas, expressivamente, uma fronteira de desenvolvimento.

Ao longo do século XX, as possibilidades de exploração das riquezas extrativistas – tais como: o seringalismo, a coleta da poaia no vale do Guaporé e a mineração de ouro, cassiterita, pedras preciosas e, por fim, o diamante- definiram inúmeras ações colonizadoras.

Foto 2: Pátio da EFMM – Exportação da Borracha



Fonte: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=416718>

Com a política de assentamento de colonos, para fins de formação de uma base agropastoril, o Regime Civil Militar (que vigorou no Brasil entre os anos 1964 a 1985) definiu, entre os anos 1970 e 1990, a principal base de colonização perene do Estado de Rondônia. Contribuíram para o sucesso da colonização agropastoril (agricultura e pecuária) a abertura de estradas de rodagem como a BR 364 (aberta pelo governo do presidente Juscelino Kubtscheck em finais da década de 1950 e início dos anos 1960).

A colonização agropastoril permitiu a fixação de um considerável contingente humano nas terras que formam Rondônia e, diferentemente dos demais processos de colonização, sempre baseados em atividades extrativistas, a colonização agropastoril fixou as populações de forma permanente e garantiu a continuidade do desenvolvimento econômico e do crescimento populacional, tanto em áreas urbanas, quanto em áreas rurais.

Antecede ao período de Implantação dos Projetos de Colonização outro período brasileiro que até hoje reflete causas e consequências dos problemas que se perpetuam na

história do povo brasileiro: o início da formação fundiária brasileira, em que escravos e índios compõem o cenário de colonização no período colonial do Brasil. Desde esse período até os dias atuais, a produção de riquezas brasileiras tem como vetor principal, atender as demandas externas. De acordo com Oliveira (2003),

Para atender às necessidades do mercado externo, principalmente europeu, foi implantado no Brasil o sistema de PLANTATIONS, que envolvia grandes propriedades de terras e produção baseada na monocultura; nesse contexto surge a gênese dos latifúndios brasileiros. (OLIVEIRA, 2003, p. 69).

Já elevado à categoria de Estado, Rondônia, nas décadas de 70 e 90 do século XX, deu início o processo de implantação dos Projetos de Colonização, com vistas a promover o desenvolvimento agropecuário, recebendo um significativo contingente populacional das regiões do Sul, Sudeste, Centro Oeste e Nordeste, cujos camponeses buscavam obter terras e condições para produzir, na condição de assentados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. A esse respeito, Oliveira (2003) comenta:

Grande parte dos camponeses assentados venderam suas terras, juntando-se a grupos que lutam pela distribuição mais eqüitativa da terra. Vários fatores contribuíram para que ocorresse o abandono do campo, dentre eles podemos citar: proliferação de doenças endêmicas (malária); dificuldade em fazer financiamentos junto às instituições financeiras, devido aos juros elevadíssimos; dificuldades no escoamento dos produtos primários e na armazenagem deles. (OLIVEIRA, 2003, p. 69).

Nesse período, o Estado de Rondônia ficou conhecido como o “Eldorado”, a fronteira agrícola e fundiária se expandiu e se formaram centros urbanos geralmente com sérios problemas de ocupação do espaço. Atualmente, há uma ligeira corrente migratória de retorno aos estados de origem. O Mapa 2 demonstra o fluxo migratório de 1877/79 e 1970/80:

Mapa 2-Fluxo migratório no Estado de Rondônia em 1877/79 e 1970/80.



Fonte: GURGEL, Gustavo, 2010, p. 23.

O movimento migratório registrado em Rondônia se caracteriza por fluxo e refluxo; no caso dos “[...] nordestinos, principalmente cearenses, fugitivos da seca que assolava o nordeste brasileiro, ocorreu também a estagnação da migração e até mesmo acontecendo o retorno de muitos nordestinos” (OLIVEIRA, 2003, p. 74).

A partir de então, a comunicação, que era feita somente por via fluvial, passou a ser por via terrestre. A BR 364, originada na região Centro Oeste do Brasil avançou, interligando os países Brasil, Bolívia e Peru, chegando ao Oceano Pacífico. Nas proximidades do Rio Madeira, a BR 364 recebeu uma derivação rumo à cidade de Guajará-Mirim, cidade histórica localizada a margem direita do rio Madeira. Esta derivação é feita pela BR 425. O Mapa 3, abaixo, mostra o percurso da BR 364, de Limeiras (SP) ao Acre:

Mapa 3 – BR 364: Limeira(SP) ao Acre



Fonte <http://omundoemquevivo.wordpress.com/2011/08/21/br-364/>

A construção da rodovia BR 364 (antiga BR-29) e a implementação dos projetos de colonização realizados pelo INCRA constituíram-se fatores decisivos para o crescimento da população rondoniense. Paralelamente, os garimpos de ouro, cassiterita e pedras preciosas complementaram esses atrativos. Por fim, destacam-se grandes obras que atraíram mão-de-obra ociosa para a região, como foi o caso da Usina Hidrelétrica de Samuel, nos anos 1980. As migrações recentes intensificaram-se nos anos 1970 e declinaram a partir dos anos 1990.

A Rodovia BR-364 é uma via de integração e uma importante via diagonal do Brasil que se inicia em Limeira-São Paulo, no km 153 da SP-330 adentrando pela SP-310 até o km 292, onde entra na SP-326 indo até a divisa com Minas Gerais, depois passa por Goiás, Mato Grosso, Rondônia e Acre, acabando em Rodrigues Alves, no extremo-oeste. Portanto, é uma rodovia de fundamental importância para o escoamento da produção de toda a região Norte e Centro Oeste do País.

Outro fato importante foi que a construção da rodovia revelou a existência de terras de "alto teor de fertilidade", ao longo do seu curso, propícias para a agricultura. Essa descoberta coincidiu com a campanha de integração da Amazônia e o fato econômico da liberação de mão de obra agrícola das lavouras do Sudeste que se mecanizavam, gerando pressão social nos centros (metrópoles) urbanos.

Antes da sua construção, só se chegava a Porto Velho de ferrovia pela Estrada de Ferro Madeira-Mamoré a partir de Guajará-Mirim, de balsa a partir de Manaus ou de avião. O transporte rodoviário era inexistente e isso era muito limitante. Em dois de fevereiro de 1960, em meio a uma reunião com os governadores dos estados do norte, conhecida como “Caravana da Integração Nacional”, o então governador do Território Federal de Rondônia, Paulo Nunes Leal, entregou ao Presidente Juscelino Kubitschek um mapa que tinha nas mãos, seguido do diálogo:

- Presidente, o senhor já ligou Brasília a Belém e a Porto Alegre e a está ligando a Fortaleza. Por que não completa o outro braço da cruz, construindo a rodovia Brasília-Acre?

- Uai, Paulo. E pode?

- Pode, Presidente; mas é negócio pra homem!

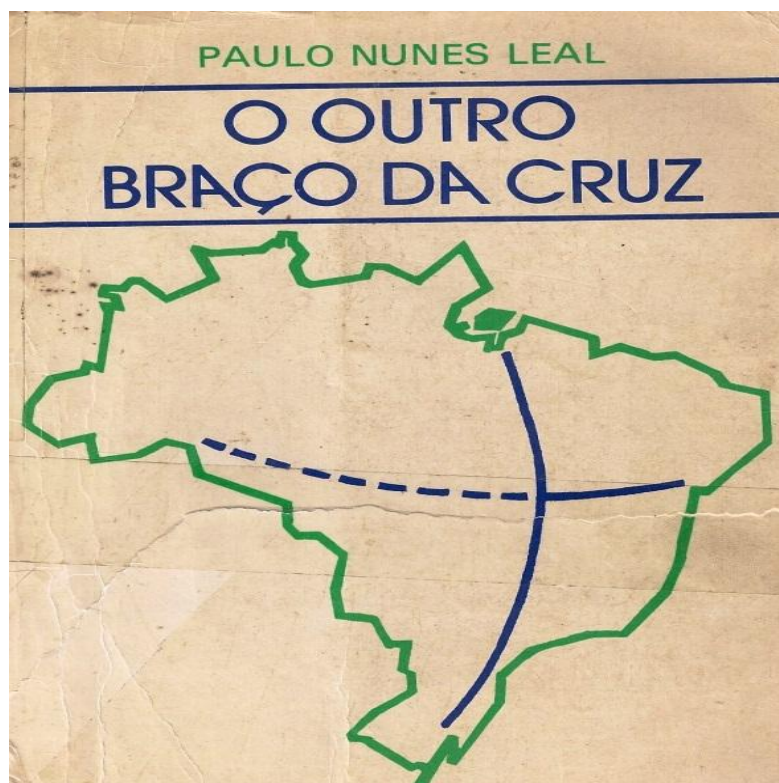
- Então vai sair.

Três dias depois, a cinco de fevereiro, numa exposição ampla das obras de seu governo, o Presidente anunciou a decisão da abertura da Brasília-Acre, mostrando num grande mapa o provável percurso da futura estrada e apontando para as ligações de Brasília a Belém, a Porto Alegre e a Fortaleza, concluiu:

- Desse modo ficará projetada no solo brasileiro a imagem do Cruzeiro do Sul. (LEAL, 1984, p. 19-20)

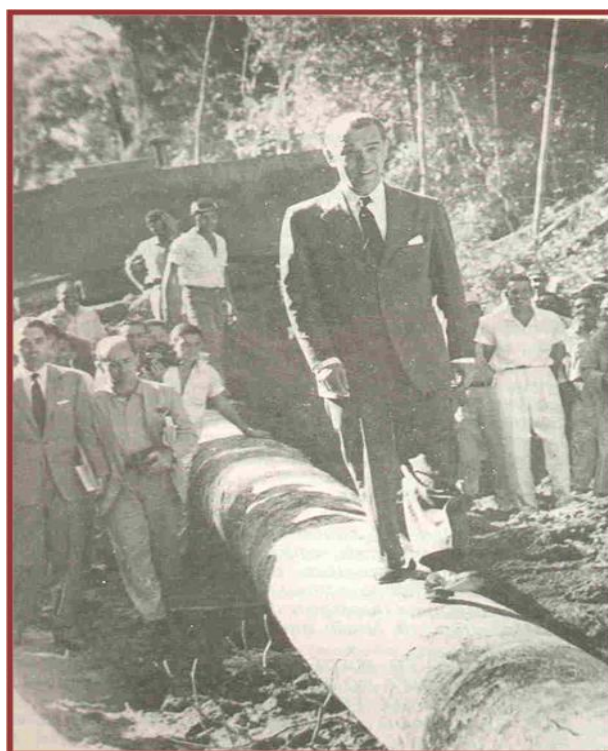
Nas gravuras estampadas nas Fotos 3 e 4, a seguir, vê-se a capa do livro “O outro braço da cruz”, de Paulo Nunes Leal, contendo o desenho que justifica o nome do livro e a construção da BR-20, depois re-nominada de BR-364 e o Presidente JK inaugurando a BR-364:

FOTO 3 – Capa do Livro “ O outro Braço da Cruz”



Fonte: LEAL, Paulo Nunes. *O Outro Braço da Cruz* (1984).

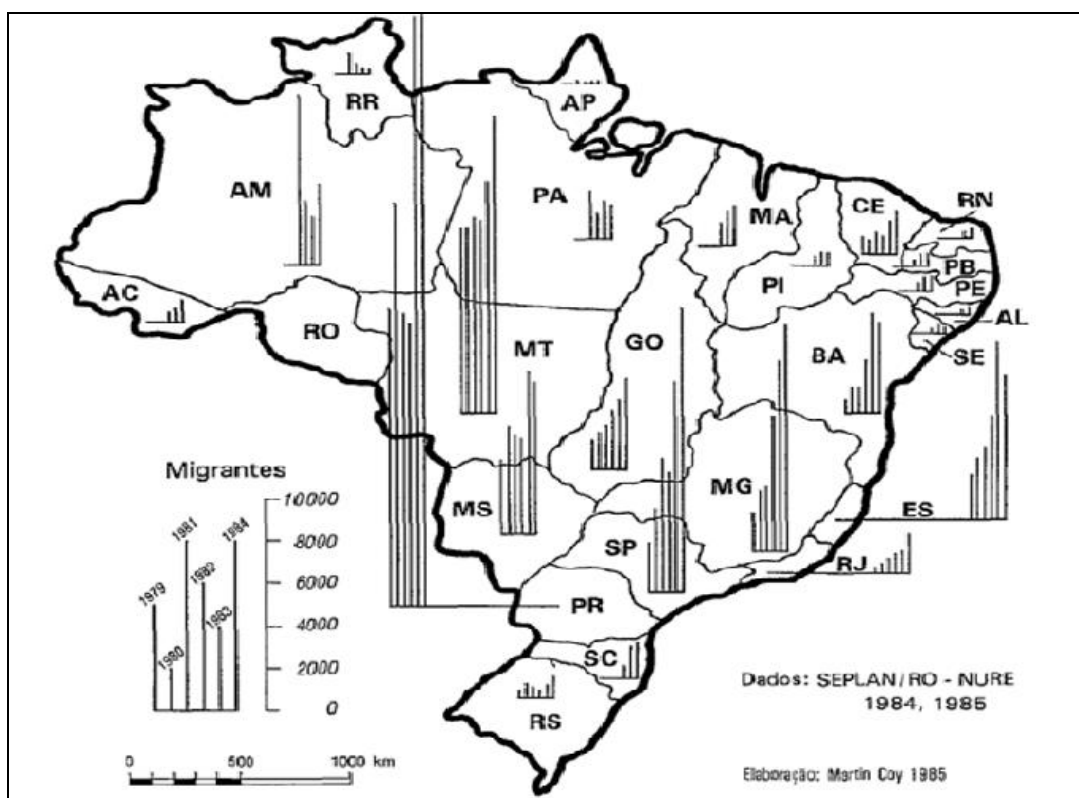
Foto 4: JK Inaugurando a BR 364



Fonte: <http://www.gentedeopiniao.com.br/hotsite/conteudo.php?news=64504>

Entre os anos 1960 e 1970, entraram em Rondônia cerca de 51.557 migrantes que, em sua maioria, destinaram-se para os povoados situados ao longo da BR 364. Entre os anos 1970 e 1976, chegaram cerca de 77.924, sendo que, desse total, cerca de 37.000 pessoas, aproximadamente, dirigiram-se para Porto Velho e o restante para as regiões de Pimenta Bueno, Cacoal, Espigão d'Oeste, Vilhena, Presidente Médici e Ariquemes. No período 1977 a 1982, entraram em Rondônia cerca de 220.064 migrantes e, apenas no primeiro semestre de 1983, chegaram a Rondônia outros 23.240 migrantes em busca de terras e de novas oportunidades. O Mapa 4, a seguir, demonstra o fluxo migratório para Rondônia no período de 1979 a 1984:

Mapa 4: Demonstrativo do movimento migratório para Rondônia



Fonte: COY, 1988.

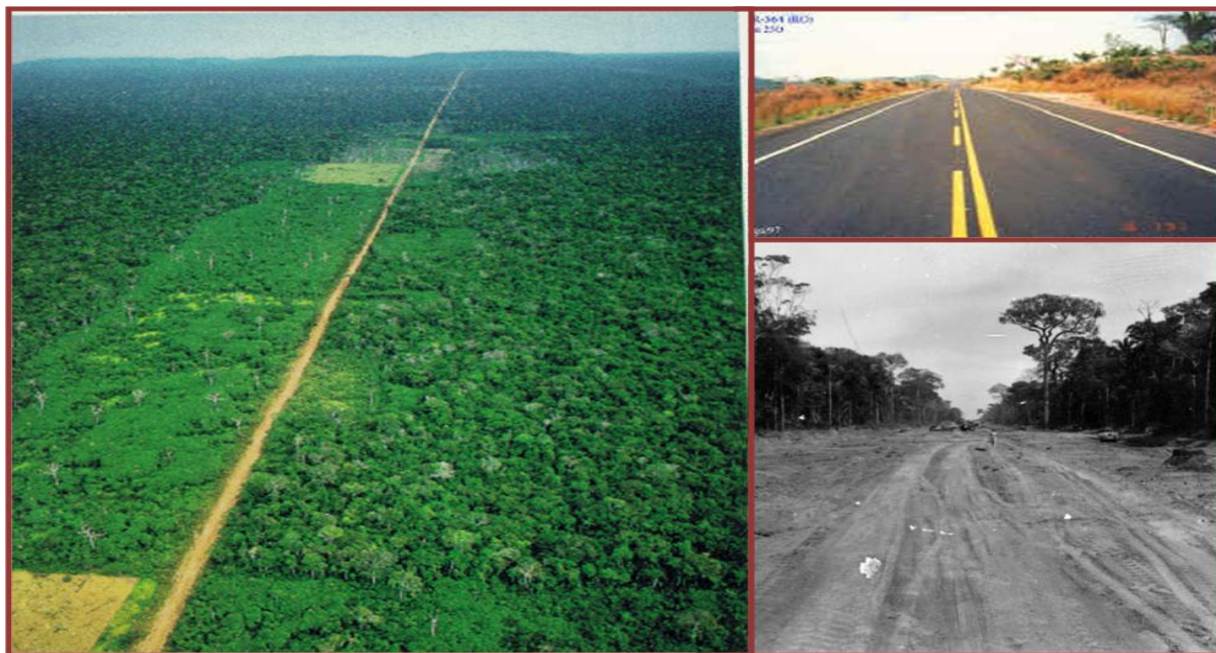
Dentre os principais projetos de assentamento e colonização destacaram-se o Projeto Integrado de Colonização - PIC Ouro Preto, o projeto Ji-Paraná, o Projeto Sidney Girão, Padre Adolpho Rohl, Vilhena e Burareiro.

A partir dos anos 1970 e, sobretudo, durante os anos 1980, Rondônia recebeu recursos do POLONOROESTE (através do Governo Federal e do Banco Mundial) o que permitiu o

asfaltamento da rodovia BR 364, fator decisivo para o incremento do processo de migração e ocupação dos espaços em Rondônia, ao longo da década de 1980.

A Foto 5, a seguir, apresenta algumas vistas da BR 364, da época de sua construção (ainda sem asfaltamento) até o estado atual, em que está totalmente pavimentada (ainda que sem manutenção adequada):

Foto 5: Rodovia BR 364



Fonte: <http://omundoemquevivo.wordpress.com/2011/08/21/br-364/>

O crescimento demográfico no período de 1970/1980 ficou na ordem de 342%, sendo que os migrantes que se estabeleceram em Rondônia perfizeram mais de 65% da população. Assim, pode-se observar que o conjunto dos migrantes assentados em Rondônia nesse período foi constituído, majoritariamente, por pessoas vindas do Paraná, Mato Grosso, Minas Gerais e Espírito Santo. Ao final dos anos 1980, com a abertura da rodovia BR 429, a migração deslocou-se para a região da Zona da Mata de Rondônia e para o vale do Guaporé. No período que se estende de 1970 a 2000, o INCRA assentou 68.154 famílias em 120 projetos de colonização.

A população do Estado de Rondônia é formada, majoritariamente, por migrantes que se transferiram para o Estado em diferentes momentos da história do país. Assim, após a criação do Território Federal do Guaporé, o primeiro censo a registrar a população local estabeleceu que viviam no Território Federal do Guaporé cerca de 36.935 pessoas. Já o censo de 2010 estabeleceu que Rondônia possuía uma população de cerca de 1.560.501 habitantes.

Esse grande crescimento demográfico é explicado pelas políticas de incentivo à migração de brasileiros de todas as regiões do país para a Amazônia, em geral, e para Rondônia, em particular, durante os anos 1970 a 1990. No Quadro 3, a seguir, verificam-se os dados do IBGE sobre os censos que demonstram a evolução do crescimento demográfico de Rondônia:

Quadro 3: Crescimento Demográfico de Rondônia

Ano	População de Rondônia
1950	36.935 hab.
1960	70.232 hab.
1970	111.064 hab.
1980	503.070 hab.
1991	1.130.874 hab.
2000	1.377.792 hab.
2010	1.560.501 hab.

Fonte: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?referrerid=39159&t=531236>

As cidades de Rondônia caracterizam-se pela pouca idade e juventude; em sua maioria, datam dos anos 1980 em diante. Entretanto, alguns problemas são comuns à maioria delas, tais como a precariedade dos sistemas sanitários, ausência ou absoluta insuficiência dos sistemas de coleta de esgotos e de águas pluviais, ausência de sistemas de tratamento de esgotos, ausência de sistemas modernos de coleta seletiva de lixo e de sua industrialização, precariedade da rede elétrica e da iluminação pública, precariedade da pavimentação asfáltica e da malha viária urbana, precariedade dos sistemas de transportes coletivos urbanos e, ainda, insuficiência da rede escolar pública para Ensino Fundamental e Médio, além da precariedade dos sistemas de saúde pública e atendimento dos serviços sociais às populações carentes.

Outro grave problema vivido pelas cidades rondonienses é o do crescimento desordenado de seus espaços, impossibilitando a efetiva ação urbanizadora dos órgãos das administrações municipais. A violência é um dos mais graves problemas enfrentados pelos moradores das maiores cidades do Estado. A criminalidade concentra-se nas regiões periféricas onde reside a população mais pobre e desprovida dos benefícios da cidadania e do acesso aos serviços que devem ser prestados pelos poderes públicos. O tráfico de drogas e a prostituição, incluindo-se a prostituição infanto-juvenil, completam um quadro sombrio dos problemas enfrentados; entretanto, essas cidades têm experimentado consideráveis melhorias em seus padrões de vida ao longo das últimas décadas, sobretudo após a instalação da Linha

de Transmissão de Energia Elétrica (o “Linhão”) e da pavimentação da maior parte das estradas estaduais, o que tem facilitado enormemente o deslocamento de suas populações.

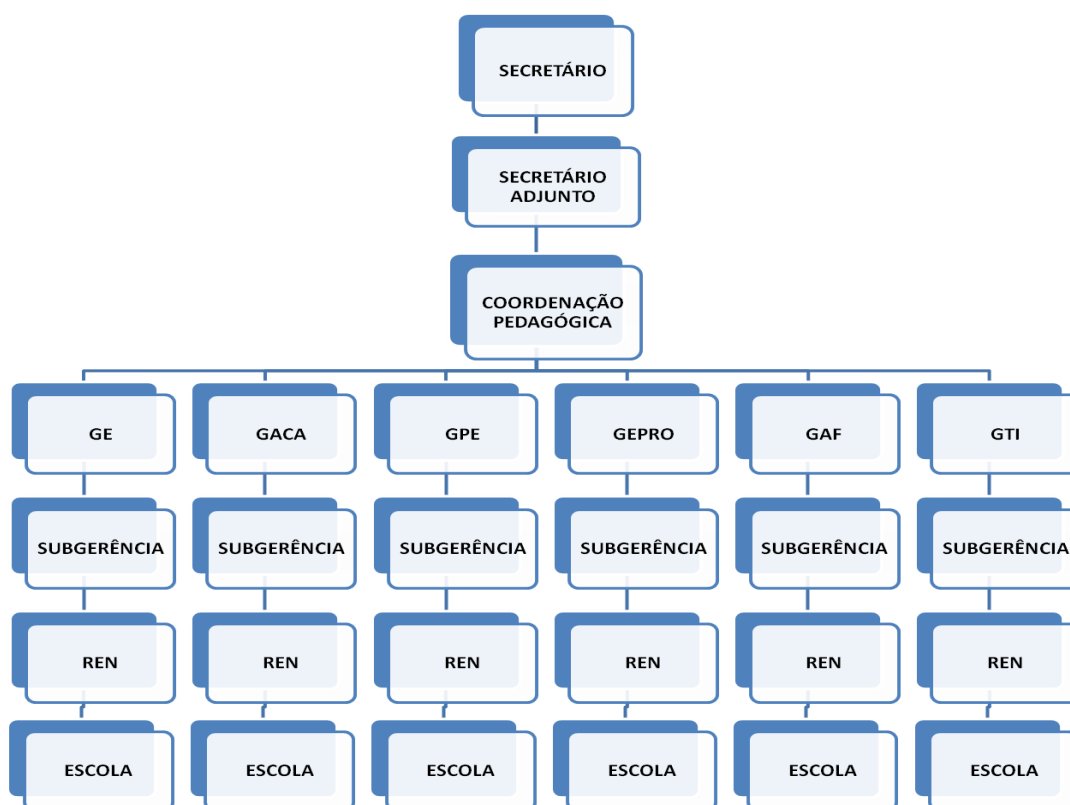
Feitas essas considerações gerais acerca da história de Rondônia, o próximo item do presente texto se ocupará mais especificamente do objeto deste estudo: as políticas educacionais implementadas pela SEDUC em Rondônia.

2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PRINCIPAIS PROGRAMAS E PROJETOS NO PERÍODO DE 1998-2010

A opção de delimitação do período da pesquisa (1998/2010) deveu-se a uma série de acontecimentos que marcaram decisivamente a história brasileira e, em particular, a história de Rondônia e a História da Educação. Dentre esses, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9394/96), a regulamentação da Lei nº. 9.424, de 24/12/1996 e a implementação de novas experiências no setor educacional através da execução de Projetos Específicos de Educação, com iniciativas no âmbito federal e consequentes alterações nos demais níveis de governo.

No período de 1998 a 2010, a SEDUC desenvolveu seus trabalhos, adotando uma organização administrativa em que o Secretário de Educação, juntamente com o Secretário Adjunto e Coordenação Pedagógica, contavam com o suporte de 6 (seis) Gerências: Gerência de Educação (GE), Gerência de Educação Profissional (GEPRO), Gerência de Projetos Especiais (GPE), Gerência de Avaliação e Estatística (GACA), Gerência Administrativa e Financeira (GAF) e Gerência de Tecnologia e Informática (GTI), conforme representado no Organograma 1, a seguir:

Organograma 1: Estrutura e Organização Administrativa da SEDUC (1998-2010)



Fonte: SEDUC/RO, 2010

As Gerências desenvolviam suas atividades com o apoio e suporte de 6 (seis) Subgerências, atendendo 33 (trinta e três) Representações de Ensino - REN, e aproximadamente 412 (quatrocentos e doze) Escolas distribuídas nos municípios do Estado.

Segundo documentos da SEDUC (2010), no período de 1998-2010 foram desenvolvidos um total de aproximadamente 51 programas e projetos Educacionais em âmbito estadual, através das Gerências de Educação, conforme o Quadro 4, abaixo:

Quadro 4: Demonstrativo de Programas e Projetos da SEDUC (1998 – 2010)

Nº	Programa e Projetos	Período
1.	Projeto TV Escola	1998 – 2010
2.	Programa Escola Ativa	1998 – 2010
3.	Projeto Classe de Aceleração da Aprendizagem	1998 – 2010
4.	Educação Ambiental (1995)	1998 – 2010
5.	Projeto de Educação Escolar Indígena	1998 – 2010
6.	Projeto de Educação de Jovens e Adultos	1998 – 2010
7.	Projeto de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA	1998 – 2010
8.	Levantamento da Situação Escolar – LSE	2000 – 2010

9.	Programa de Habilitação e Capacitação Para Professores Leigos	2000 – 2010
10.	Projeto Alvorada	2000 – 2010
11.	Projeto Tonomundo	2000 – 2010
12.	PROMED	2000 – 2010
13.	PROEMCRO	2003 – 2010
14.	Programa Brasil Alfabetizado – EJA	2003 – 2010
15.	Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica	2004 – 2010
16.	Projeto Jovem Parlamentar – PJP	2004 – 2010
17.	Projeto Caminhar	2004 – 2010
18.	Projeto Nacional de Educação Fiscal	2004 – 2010
19.	Projeto Ética e Cidadania	2005 – 2010
20.	Pró-Letramento	2005 – 2010
21.	Projeto Mídias na Educação	2005 – 2010
22.	Programa de Formação Inicial para Professores na Educação Infantil	2005 – 2010
23.	Programa Educação e Diversidade Étnico Racial	2005 – 2010
24.	Programa de Suporte financeiro a Projetos Escolares – PROFIPES	2005 – 2010
25.	Atendimento Educacional Neja aos Quilombolas	2005 – 2010
26.	Projovem Campo – Saberes da Terra	2005 – 2010
27.	Programa Formação pela Escola	2006 – 2010
28.	Programa de Apoio Administrativo e Financeiro – PAAF	2006 – 2010
29.	Projeto de Espanhol	2006 – 2010
30.	Projeto Mais Educação	2007 – 2010
31.	Projeto Acessibilidade	2007 – 2010
32.	Projeto Fortalecimento da Equipe Escolar e Novos Rumos da Avaliação na Escola	2007 – 2010
33.	Programa de Apoio a Leitura Escrita - PRALER	2007 – 2010
34.	PDE Escola	2007 – 2010
35.	PROFUNCIONÁRIO	2007 – 2010
36.	Projeto de Iniciação Científica	2007 – 2010
37.	Programa Jovem Embaixador	2007 – 2010
38.	Programa Nacional de Formação em Tecnologia Educacional – PROINFO	2008 – 2010
39.	Construção dos Referenciais Curriculares para Educação Básica	2008 – 2010
40.	Escola de Gestores	2008 – 2010
41.	Educação Religiosa	2008 – 2010
42.	Projeto Telinha na Escola	2009 – 2010
43.	Especialização em Tecnologia Educacional – PUC/RJ	2009 – 2010
44.	Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR	2009 – 2010
45.	Plataforma Freire	2009 – 2010
46.	Projeto Sistema Prisional – NEJA	2009 – 2010
47.	Projeto Sistema socioeducativo – NEJA	2009 – 2010
48.	Projeto Qualidade de Vida no Trabalho	2009 – 2010
49.	Programa Banda Larga nas Escolas – PBLE	2010 – 2010
50.	Projeto Integrar para Desenvolver	2010 – 2010
51.	Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos	2010 – 2010

Fonte: SEDUC/RO, 2010.

Para fins deste estudo, e tomando como recorte os Programas e Projetos implementados na Gerência de Educação, foram descritos e analisados três

projetos/programas, a saber: (i) o PEEB - Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica; (ii) o PROHACAP – Programa de Habilitação e Capacitação para Professores Leigos; e (iii) o PROJETO AÇAÍ – Programa de Formação de Professores Indígenas. Nas próximas seções, serão descritas essas ações, enquanto políticas educacionais; a análise de seus resultados será desenvolvida na terceira parte deste trabalho.

2.2.1 O Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica - PEEB

O Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica: Aprender a Empreender” foi implantado em 2004 e surgiu a partir da iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia em desenvolver ações de formação continuada, com conhecimentos e conteúdos de empreendedorismo, para professores da rede pública estadual, com o propósito de disseminar a teoria empreendedora na rede de ensino fundamental e médio.

Para fundamentar essa proposta, considerou-se que, historicamente, a Educação Empreendedora no Brasil iniciou pelo Ensino Superior; porém, com base nessa perspectiva, acreditou-se que a Educação Básica seria um espaço com notável capacidade para propagar e consolidar o conhecimento, despertando nos jovens o interesse por uma educação empreendedora, pois a mesma diz respeito à cultura, que tem o poder de induzir ou inibir a capacidade de empreender.

Nesse espaço, o professor teria uma importante tarefa na construção de uma cultura empreendedora, pois caberia a ele impedir que os alunos se tornassem prisioneiros de valores sociais não-empreendedores e mitos que deseducam. O empreendedorismo está voltado para a construção e desenvolvimento humano e social incluyente e sustentável, buscando não confrontar a ideia tradicional do empreendedorismo no fazer empresarial e sim valorizar o empreendedorismo como o elemento do capital humano mais importante para o desenvolvimento. Assim, o Sistema Educacional amplia seu currículo para além de conhecimentos técnicos e científicos, cada vez mais indispensáveis e, ao mesmo tempo, menos suficientes para a inserção do jovem no mundo do trabalho.

Outro importante parâmetro para justificar a implantação desse projeto baseou-se na Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9394/96, que traz em seu bojo a mudança de identidade estabelecida para o Ensino Médio, preconizando que esta etapa da formação do educando deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Art 1º, § 2º).

Esse pensamento é reforçado pela Constituição Federal, no seu Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ainda, sobre a preparação básica para o trabalho, no Art. 34 da referida LDB, cita que o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

II – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

As considerações apresentadas na LDB indicam a necessidade de construir novas alternativas pedagógicas, comprometidas com o novo significado do trabalho no contexto da globalização econômica, na formação do educando pró-ativo e preocupando-se com sua inserção no mundo do trabalho e na prática social.

As leis que regem a educação no Brasil têm cada vez mais enfatizado a necessidade de centrar o ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno, em lugar de centrá-lo no conteúdo conceitual. Pode-se fazer uma conexão dessa ideia com o que diz Souza (2001) sobre o ensino do empreendedorismo, afirmando que a formação do empreendedor passa pela aquisição de conhecimentos e habilidades, experiências, capacidade criativa e inovadora. Pereyra *et al.* (2003) afirmam que se for possível preparar o estudante para ser empregado, conforme o método de ensino utilizado hoje nas universidades – e não é diferente no Ensino Fundamental e Médio – é possível ensinar a ser empreendedor.

2.2.1.1- Metodologia para implantação e desenvolvimento do Projeto

O Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica teve início no ano de 2004, apresentando como foco principal os alunos e professores do 3º ano do ensino médio das escolas públicas do estado de Rondônia; foi denominado como **“Projeto de Empreendedorismo no Ensino Médio: Aprender a Empreender”** e os conhecimentos e práticas empreendedoras foram trabalhados de forma interdisciplinar na área de Ciências

Humanas e suas Tecnologias, na disciplina de Sociologia. A participação das escolas foi estabelecida a partir de adesões, respeitando-se sua autonomia decisória quanto à inclusão do “Aprender a Empreender” no seu Projeto Pedagógico.

Na etapa inicial, participaram 8.632 pessoas, entre Gestores, Professores, Coordenadores Pedagógicos, Técnicos da Secretaria de Estado da Educação, das Representações de ensino, alunos e comunidade em geral, de 105 escolas pertencentes a 36 municípios e 05 distritos no Estado de Rondônia.

Como justificativa para a construção e implantação “Projeto de Empreendedorismo no Ensino Médio: Aprender a Empreender”, alguns indicadores foram considerados, tais como:

- As mudanças no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica;
- a consolidação do Estado Democrático;
- o conhecimento e domínios das novas tecnologias;
- a necessidade de adaptação as mudanças na produção de bens e serviços;
- a exigência cada vez maior, por parte da sociedade, de que a escola possibilite a integração dos seus educandos ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.

Inserida num processo competitivo, decorrente da revolução tecnológica, a educação deve estar voltada para a autonomia e o desenvolvimento de competências cognitivas e culturais, exigidas para o pleno desenvolvimento humano.

A preocupação com a revolução tecnológica, nesse mundo globalizado, levou a UNESCO, em 1990, a discutir o tema na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtiem, na Tailândia, onde foi elaborado por uma das Comissões Internacionais do Evento, o Relatório denominado de Jacques Delors, Educação para o Século XXI. Parte dessa importante contribuição foi incorporada pela LDB nº 9394/96, conforme as seguintes determinações:

1. A educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural;
2. A educação deve ser estruturada em quatro pilares: (i) aprender a conhecer; (ii) aprender a fazer; (iii) aprender a viver; (iv) aprender a ser.

Dessa forma, a Secretaria de Estado da Educação, objetivando preparar os educandos dentro dos Parâmetros da Reforma do Ensino Médio, acreditou que a educação para o empreendedorismo se constituía numa possibilidade de desenvolver nos jovens as competências e habilidades essenciais para a vida pessoal e profissional. A partir do desenvolvimento de ações educativas empreendedoras, tais como: iniciativa e independência,

criatividade, persistência, visão de longo prazo, autoconfiança, otimismo, comprometimento, persuasão, necessidade de realização e coletividade, o Projeto contribuiria para com a preparação básica para que o aluno fosse melhor preparado para o mundo do trabalho, não só como um empregado de uma empresa pública, privada ou não governamental, mas também como alguém criativo, inovador e capaz de garantir seu espaço no mercado competitivo.

Para que o Projeto **“Empreendedorismo no Ensino Médio: Aprender a Empreender”** pudesse ser implantado nas escolas públicas, envolvendo os educandos da 3ª série do Ensino Médio, foi necessário o desenvolvimento de ações e atividades de sensibilização, formação do professor, acompanhamento e avaliação. Essas ações foram executadas em parceria com os Técnicos da Secretaria de Estado da Educação e Técnicos das Representações de Ensino dos municípios do interior do Estado.

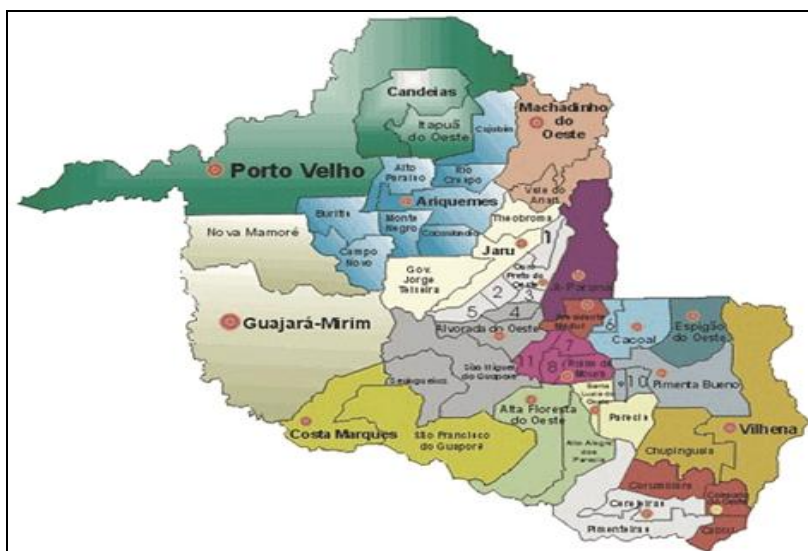
Inicialmente no ano de 2004, foi realizada uma experiência piloto, com a possibilidade de ampliação do projeto nos anos subsequentes, tendo como objetivos:

- Proporcionar a professores e alunos do 3º ano do Ensino Médio conhecimentos teóricos e práticos em Empreendedorismo, no sentido de atender o triplo papel da educação quanto às dimensões econômica, científica e cultural.
- Promover a sensibilização de gestores escolares e demais profissionais da educação sobre a importância do desenvolvimento de práticas empreendedoras nas escolas;
- Capacitar os professores que atuam na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, na disciplina de Sociologia, conteúdos que proporcionem estudos e práticas empreendedoras, a fim de que o mesmo redimensione os conteúdos programáticos da disciplina;
- Proporcionar conhecimentos e experiências empreendedoras aplicáveis ao mundo do trabalho;
- Despertar nos educandos o interesse pela realização de seus projetos de vida desenvolvendo competências para analisar e intervir na realidade econômica e social da qual faz parte;
- Contribuir para a adesão de professores de outras áreas e/ou disciplinas, quanto a criação de um projeto de trabalho interdisciplinar com base no empreendedorismo;
- Criar mecanismos teóricos e práticos para a construção do Projeto Pedagógico de Empreendedorismo na escola, de forma coletiva e interdisciplinar.

No primeiro momento, foram visitadas 32 Representações de Ensino e 170 escolas para a apresentação da Proposta de Integração do Projeto Pedagógico de Empreendedorismo no

Ensino Médio. Obteve-se a adesão de todas as Representações de Ensino visitadas e 105 escolas. Como experiência piloto, o Projeto foi implantado em 105 escolas, beneficiando mais de 8.000 alunos da 3ª. Série do Ensino Médio. A expansão de atendimento às outras escolas aconteceu de forma gradativa, obedecendo ao critério da adesão por parte da equipe gestora. O Mapa 5, abaixo, configura a área de abrangência do projeto:

Mapa 5 – Abrangência do Projeto de Empreendedorismo no Estado de Rondônia



Fonte: IBGE/2010

Num segundo momento, o Projeto de Empreendedorismo foi implantado em mais 98 escolas, ampliando o atendimento para todas as séries do Ensino Médio. De acordo com os resultados alcançados nas escolas no primeiro ano (2004), a implementação do Projeto foi assumida por mais de 60% das escolas. Os dados referentes aos indicadores de resultados projeto foram construídos a partir da avaliação sistemática e processual efetivada em todas as etapas de execução.

Até o ano de 2010, o projeto beneficiou 203 escolas de 72 localidades (52 municípios e 20 distritos), abrangendo todo o Estado. Foram capacitados 1.500 profissionais da educação entre professores, gestores, coordenadores pedagógicos, técnicos da SEDUC e Representações de Ensino. Esses profissionais multiplicaram a metodologia recebida para aproximadamente 70.000 alunos do Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos e Programa de Educação no Campo.

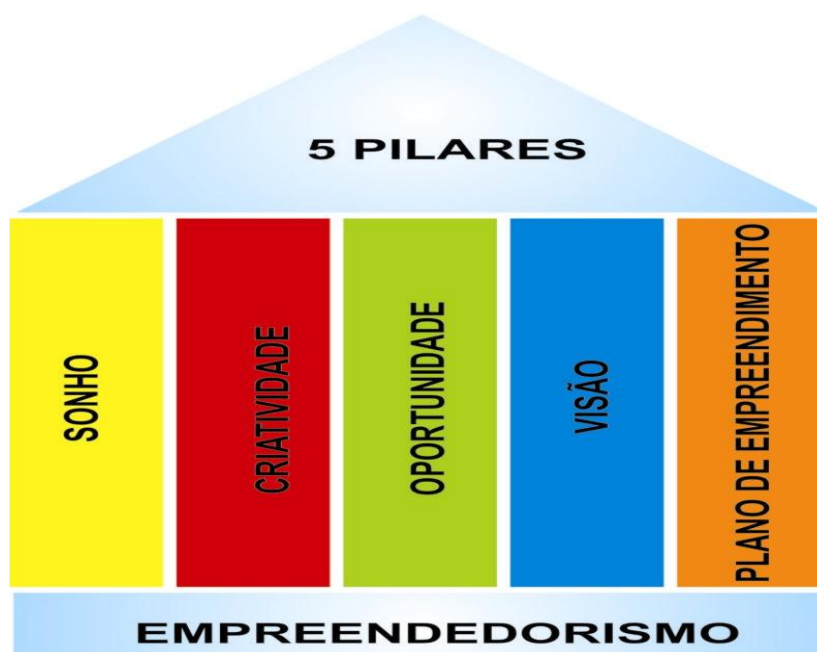
2.2.1.2 Estrutura Metodológica

Os procedimentos metodológicos utilizados tomaram como base a Metodologia dos 5 (cinco) Pilares do Empreendedorismo: *Sonho, Criatividade, Visão, Oportunidade e Plano de Empreendimento*, (BATISTA, *et al.*, 2007), a qual tem como tema central a preparação do jovem a participar ativamente na construção do desenvolvimento social, em condições de construir cooperação, cidadania e de gerar e distribuir renda, conhecimento e poder, com vista à melhoria de vida e desenvolvimento de competências empreendedoras, que é condição necessária para implementação de processos de desenvolvimento humano, social e econômico.

A metodologia foi utilizada na implantação da ação empreendedora no Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Estado de Rondônia, estruturada com a finalidade de capacitar professores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas e técnicos das representações de ensino da Secretaria de Estado da Educação como forma de orientar e promover a implantação e implementação dessa proposta, auxiliando na formação de cidadãos críticos e capacitados, instrumentalizando-os para intervir na realidade econômica e social em âmbito local e regional.

A figura representada na foto 5, a seguir, demonstra a metodologia dos 5 pilares do empreendedorismo:

Foto 6: Metodologia 5 Pilares do Empreendedorismo



Fonte: BATISTA, *et al.*: 2007

O trabalho foi desenvolvido a partir de estudos teóricos e experiências de práticas empreendedoras já implementadas, numa perspectiva de Formação Continuada, compreendendo uma série de ações e atividades, conforme descrição a seguir:

a) Encontro de Gestores Escolares e Técnicos das Representações de Ensino: caracterizou-se como o início do processo de sensibilização e motivação para o desenvolvimento das atividades, além da apresentação e de esclarecimentos sobre o projeto e sua metodologia de desenvolvimento.

b) Workshop de Formação Empreendedora: Proporcionou a capacitação dos Professores, Coordenadores Pedagógicos e Técnicos das REN's, de forma presencial, teórica e prática, com a finalidade de prepará-los para desenvolverem o projeto em suas escolas. Esta formação correspondeu a 40 horas, abrangendo estudos específicos sobre empreendedorismo, suas dimensões e a metodologia dos 5 Pilares do Empreendedorismo.

A construção do Projeto Pedagógico de Empreendedorismo se consolidou, dentro do processo de capacitação, a partir dos conteúdos específicos sobre o tema e como perspectiva de inserção desse assunto no projeto pedagógico da escola.

c) Palestras de Motivacionais de Empreendedorismo: tiveram como finalidade contribuir com a formação dos jovens através de princípios, metodologias e técnicas capazes de desenvolver nos estudantes um conjunto de habilidades e competências empreendedoras, para melhor identificarem, compreenderem e enfrentarem as exigências e transformações do mercado, bem como proporcionar a sensibilização quanto à necessidade de envolvimento das comunidades escolar e local.

d) Oficinas Empreendedoras para os Alunos da Educação Básica: tiveram como finalidade proporcionar fundamentos teóricos em empreendedorismo, facilitando a construção e execução de projetos e despertando nos estudantes um conjunto de habilidades e competências empreendedoras, favorecendo aos participantes das oficinas facilidades para melhor identificar, compreender e enfrentar as exigências e transformações do mercado.

e) Consultoria e assessoria técnico-pedagógica: durante a realização do projeto, a equipe de profissionais de capacitação e consultoria realiza visitas e contatos diretos *in loco* nas escolas, objetivando orientar, técnica e pedagogicamente os gestores, coordenadores pedagógicos,

professores e alunos no processo de implantação e implementação do projeto de empreendedorismo.

f) Intercâmbio de Experiências Empreendedoras: proporcionado pela realização de uma grande feira de empreendedorismo (Feira de Alunos Empreendedores) com os estudantes da Educação Básica, como culminância de todas as ações empreendedoras desenvolvidas no projeto. A Feira de Alunos Empreendedores objetivava apresentar e divulgar para a sociedade os resultados dos trabalhos, pesquisas, planos de negócios e criação de miniempresas, favorecendo o intercâmbio de experiências empreendedoras. As escolas realizavam suas Feiras de Empreendedorismo internas, na perspectiva de participação na Feira de Empreendedorismo Estadual. No Período de 2004 a 2010, a Secretaria de Estado de Educação do Estado de Rondônia realizou três Feiras.

Nas seções a seguir, será apresentada a descrição da execução e dos resultados do projeto em estudo, ano a ano, compreendendo 2004 a 2010.

2.2.1.3 - Ano 2004: Execução e Resultados

Conforme já mencionado, o Governo do Estado de Rondônia, através da Secretaria de Estado da Educação/SEDUC desenvolveu no ano de 2004 o Projeto “**Empreendedorismo no Ensino Médio: Aprender a Empreender**”, contemplando 8.632 participantes (quadro 5) de 106 escolas de 35 municípios e 05 distritos.

O projeto, que teve como foco professores e alunos da 3ª série do Ensino Médio, foi desenvolvido por meio de ações de sensibilização, capacitação, acompanhamento e palestras para gestores, coordenadores pedagógicos, professores, técnicos da Secretaria de Estado da Educação, das Representações de Ensino, alunos e outros segmentos da comunidade escolar, proporcionando os conhecimentos teóricos e práticos necessários para a implementação de uma educação empreendedora nas escolas públicas do Estado de Rondônia. O Quadro 5, abaixo, demonstra o quantitativo de participantes atendidos no ano de 2004:

Quadro 5: Participantes atendidos no PEEM em 2004

Atividade	Quantidade de Participantes
Encontro de Gestores	143
Workshop de Capacitação	292
Acompanhamento nas 106 unidades da rede	418
Palestras Empreendedoras	7.012
1ª Feira de Empreendedores do Ensino Médio	767
Total	8.632

Fonte: Relatório de Avaliação do PEEM/SEDUC/2004 (BATISTA e BRITO, 2004)

Segundo o Relatório de Avaliação do PEEM/SEDUC/2004 (BATISTA e BRITO, 2004), o projeto beneficiou estudantes do Ensino Médio, proporcionando-lhes a oportunidade de Aprender a Empreender no seu próprio negócio ou em uma área de atuação que escolher, aprendendo como organizar, agregar valor e redirecionar a força de trabalho para a autogestão, com criatividade, liderança e visão de futuro, despertando nos estudantes motivação por uma educação empreendedora como mecanismo que possibilita a preparação básica para o trabalho, preparando os educandos dentro dos Parâmetros da Reforma do Ensino Médio. As ações pedagógicas desenvolvidas e executadas no ano de 2004 compreenderam:

a) Encontro de Gestores: foram realizados cinco encontros de oito horas cada, em polos nos municípios de Porto Velho, Guajará Mirim, Ariquemes, Ji-Paraná, Cacoal e Vilhena.

Foto 7: Encontro de Gestores em Porto Velho



Fonte: acervo particular da pesquisadora

Quadro 6: Participantes do Encontro de Gestores – 2004

Pólo	Município	Participantes
I	Porto Velho	35
II	Ariquemes	20
III	Ji-Paraná	37
IV	Cacoal	33
V	Vilhena	18

Fonte: Relatório de Atividades PEEM/2004 (BATISTA e BRITO, 2004)

b) Workshop de Capacitação Empreendedora: foram realizados 12 Workshops de Formação de 40 horas cada, totalizando 480 horas, abrangendo estudos específicos sobre empreendedorismo, suas dimensões e a metodologia dos 5 Pilares do Empreendedorismo.

Quadro 7: Participantes do Workshop de Formação Empreendedora – 2004

Polo	Município	Nº de Turmas	Participantes
I	Porto Velho	02	57
II	Guajará-Mirim	01	17
III	Ariquemes	02	43
IV	Ji-Paraná	02	90
V	Cacoal	02	26
VI	Rolim de Moura	01	22
VII	Vilhena	01	16
VIII	Pimenta Bueno	01	21
	Total	12	292

Fonte: Relatório de Atividades PEEM/2004 (BATISTA e BRITO, 2004)

c) Palestras de Empreendedorismo: segundo o Relatório de Atividades PEEM/2004, foram realizadas 89 palestras, beneficiando alunos de 35 municípios e cinco distritos do Estado de Rondônia, em que se obteve a participação de 7.012 pessoas.

d) Acompanhamento Técnico-Pedagógico: essa ação foi realizada paralelamente a realização das Palestras, totalizando 93 visitas de acompanhamento.

e) **1ª Feira de Alunos Empreendedores:** esta ação proporcionou o intercâmbio de experiências, culminando todas as ações empreendedoras desenvolvidas no projeto.

Foto 8: 1ª Feira de Alunos Empreendedores



Fonte: acervo particular da pesquisadora

No período de 24 de junho a 18 de novembro de 2004, foram realizadas as etapas de sensibilização, workshops de capacitação, palestras e acompanhamentos dos gestores escolares, professores, coordenadores pedagógicos das escolas e técnicos das Gerências de Educação, Projetos Especiais e das RENS/SEDUC para implantação do projeto nas escolas. E como culminância dessas ações, foi realizada a 1ª Feira de Alunos Empreendedores do Ensino Médio, no período de 09 a 11 de dezembro na cidade de Porto Velho, conforme Relatório de Atividades PEEM/2004.

2.2.1.4 Ano 2005: Execução e Resultados

Objetivando dar continuidade ao projeto **“Empreendedorismo no Ensino Médio: Aprender a Empreende”**, no ano de 2005 a Secretaria de Estado da Educação o implementou nas 3^{as} séries do Ensino Médio Regular nas escolas que haviam aderido em 2004, desenvolvendo ações empreendedoras com os coordenadores pedagógicos, professores e alunos participantes, oportunizando às escolas formarem estudantes capazes de criar suas próprias oportunidades, em como a se ressignificar enquanto instituição de ensino, focalizando uma Educação Empreendedora, possibilitando aos alunos o desenvolvimento de competências empreendedoras para sua vida pessoal e profissional, pois a metodologia dos *“5 Pilares do Empreendedorismo”* (BATISTA, et al: 2007) utilizada teve como tema central a construção do desenvolvimento humano.

O Projeto de Empreendedorismo beneficiou estudantes Ensino Médio, proporcionando a oportunidade de Aprender a Empreender no seu próprio negócio ou em uma área de atuação que escolher, aprendendo como se organizar, agregar valor e redirecionar a força de trabalho para a autogestão, com criatividade, liderança e visão de futuro, despertando nos estudantes motivação por uma educação empreendedora como mecanismo que possibilita a preparação básica para o trabalho, segundo os Parâmetros da Reforma do Ensino Médio

Durante o ano de 2005, foram desenvolvidas as seguintes ações pedagógicas: encontros de socialização para gestores, professores, coordenadores pedagógicos; oficinas empreendedoras para estudantes; assessoria e consultorias nos municípios.

a) Encontro de Socialização de Professores, Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Técnicos das RENS/SEDUC que trabalharam o Projeto Empreendedorismo no Ensino Médio: Aprender a Empreender em 2004: os Encontros foram realizados objetivando a socialização das atividades desenvolvidas pelos professores e coordenadores pedagógicos das escolas que participaram do Projeto Empreendedorismo no Ensino Médio: Aprender a Empreender durante o ano 2004, momento em que se definiram as linhas básicas norteadoras para a implementação do projeto nos anos de 2005 e 2006.

Os encontros tiveram como público alvo professores, coordenadores pedagógicos, diretores das escolas e técnicos das RENS/SEDUC que participaram do processo de Capacitação do Projeto Empreendedorismo no Ensino Médio. Essa ação foi realizada no período de 23 de novembro a 28 de novembro de 2005, com carga horária de 16 horas (dois dias), atendendo 409 profissionais, totalizando 10 encontros, sendo quatro encontros no município de Porto Velho, e um encontro em cada um dos municípios de Cacoal, Rolim de Moura, Ji-Paraná, Vilhena, Ariquemes e Guajará-Mirim. (Fonte: Relatório de Atividades PEEM/2005)

b) Oficinas Empreendedoras para alunos do 3º ano do ensino médio, com carga horária de 4 horas/aula: foram ações realizadas com o objetivo de contribuir com a formação dos jovens através de princípios, metodologias e técnicas capazes de desenvolver um conjunto de habilidades e competências empreendedoras, realizando uma avaliação profissiográfica com os estudantes participantes da oficina, para melhor identificarem, compreenderem e enfrentarem as exigências e transformações do mercado. Conforme Relatório de Atividades PEEM/2005, foram realizadas 188 oficinas, atendendo 72 cidades e beneficiando aproximadamente 9.100 alunos.

c) Reunião de Acompanhamento técnico pedagógico: durante todo o processo de execução do projeto, acontecia paralelamente a ação de consultoria e assessoramento, através de reuniões de acompanhamento técnico-pedagógico nas escolas participantes. O assessoramento era direcionado para os gestores, coordenadores pedagógicos e professores. No ano de 2005 aconteceram 89 visitas de acompanhamentos, conforme Relatório de Atividades PEEM/2005.

Resultados das ações realizadas no ano de 2005

De acordo com o Relatório de Atividades PEEM/2005, no ano de 2005, as ações desenvolvidas pelo Projeto Empreendedorismo no Ensino Médio: Aprender a Empreender proporcionaram os seguintes resultados:

- Implantação do Projeto Empreendedorismo no Ensino Médio nos 32 municípios, cujas escolas não participaram do projeto em 2004;
- Implantação do Projeto no 2º ano do Ensino Médio nas 105 escolas de Ensino Médio Regular e EJA que participaram em 2004 e nas 80 que aderiram no ano de 2005;
- Fomentação da continuidade do Projeto nas 105 escolas atendidas no ano de 2004;
- Capacitação de 565 profissionais da educação em conteúdos e metodologias sobre empreendedorismo: 523 profissionais das escolas (255 professores, 192 coordenadores pedagógicos, 76 gestores escolares) 32 técnicos das Representações de Ensino participantes e 10 técnicos da SEDUC;
- Atendimento a 185 escolas em 72 Localidades (52 municípios e 20 distritos).
- Beneficiamento de aproximadamente 14.735 alunos do 2º ano, 11.398 alunos do 3º ano do Ensino Médio Regular, 5.597 alunos do 2º ano e 5.005 alunos do 3º ano do EJA, com conhecimentos e experiências empreendedoras aplicáveis ao mundo do trabalho, a fim de atender o triplo papel da educação quanto às dimensões econômica, científica e cultural.

2.2.1.5 Ano 2006: Execução e Resultados

Durante o ano de 2006, o Projeto de Empreendedorismo teve como foco a implantação no 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos, denominado de Projeto de Empreendedorismo no Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos: Aprender a Empreender. Foram beneficiados aproximadamente 20.581 alunos do Ensino Fundamental do 2º Segmento da EJA.

Conforme o Relatório de Atividades PEEB/2006, na execução do projeto foram realizadas atividades de preparação, execução e avaliação das seguintes ações:

- Workshops de Formação para Professores e Supervisores Escolares;
- Palestras de Empreendedorismo para alunos do Ensino Médio Regular e EJA no exercício de 2006;
- Assessoria e Acompanhamento Técnico Pedagógico.

a) Workshop de Formação Empreendedora para Professores, Supervisores e Técnicos da SEDUC: Os Workshops aconteceram no período de 02 de maio a 02 de junho de 2006, objetivando proporcionar a capacitação de professores, coordenadores pedagógicos do Ensino Médio Regular e EJA, técnicos das RENs, para desenvolver o projeto. Nessa ocasião, foram realizados estudos sobre empreendedorismo bem como a construção de projetos didático-pedagógicos, registrando 485 participantes (338 professores, 137 Supervisores Escolares das escolas e 10 técnicos da SEDUC). Trabalhou-se com carga horária de 12 horas, abrangendo 52 municípios e 15 distritos, em 22 polos do Estado de Rondônia. Foram realizados 12 Workshops (oito em Ji-Paraná e quatro em Porto Velho), atendendo 137 escolas.

O Quadro 8, a seguir, configura o quantitativo referente aos Workshops realizados no ano de 2006, demonstrando os polos de atendimento, os municípios atendidos, a quantidade de workshops realizados em cada polo, o local de acontecimento do workshop, o número pessoas e de escolas participantes na atividade:

Quadro 8: Workshop de Formação Empreendedora – 2006

Polo	Municípios	Workshop	Local	Participantes	Escolas
Vilhena	Vilhena, Cerejeiras, Cabixi, Chupinguaia, Pimenteiras, Colorado.	01	Ji-Paraná	56	16
Ariquemes	Ariquemes, Machadinho, Buritis, Campo Novo.	01	Ji-Paraná	42	11
Rolim de Moura	Rolim de Moura, Santa Luzia, São Francisco do Guaporé, São Miguel, Alta Floresta, Costa Marques, Nova Brasilândia, Novo Horizonte	02	Ji-Paraná	48	14
Cacoal	Cacoal, Espigão do Oeste, Pimenta Bueno, São Felipe, Novo Paraíso, Primavera de Rondônia.	02	Ji-Paraná	77	24
Ji-Paraná	Ji-Paraná, Alvorada do Oeste, Jaru, Ministro Andreazza, Ouro Preto, Vale do Paraíso, Presidente Médici, Urupá, Teixeirópolis	02	Ji-Paraná	95	28
Porto Velho	Porto Velho, Candeias do Jamary, Guajará Mirim, Nova Mamoré, Itapuã do Oeste,	04	Porto Velho	167	44

Fonte: Relatório de Atividades PEEB/2006 (BATISTA e BRITO, 2006)

b) Palestras de Empreendedorismo para alunos do Ensino Médio Regular e EJA no exercício de 2006: as palestras foram realizadas paralelamente ao processo de acompanhamento pedagógico nos municípios. Segundo o Relatório de Atividades PEEM/2006, foram realizadas 89 Palestras, demonstradas no Quadro 9:

Quadro 9: Participantes – 2006

Participantes	Quantidade
Palestras	89
Municípios	52
Distritos	11
Escolas	203
Público participante (Alunos, Professores, Comunidade local)	11.353

Fonte: Relatório de Atividades PEEB/2006 (BATISTA e BRITO, 2006)

c) Assessoria e Acompanhamento Técnico Pedagógico: no período de 31 de julho a 22 de agosto de 2006, foram realizados 65 visitas de acompanhamento técnico pedagógico, em que a equipe de consultores da empresa contratada, juntamente com a equipe de técnicos do

PDEM/GE/SEDUC, estiveram *in loco* acompanhando o processo e implantação e implementação do Projeto de Empreendedorismo, nos municípios e distritos. Participaram do acompanhamento técnico pedagógico, professores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos de 203 escolas do Ensino Médio de 52 municípios e 11 distritos. Essa foi uma atividade complementar da proposta formativa do projeto, que promoveu orientações técnicas e Pedagógicas concernente a Educação Empreendedora nas escolas. Foram realizadas 65 reuniões, promovendo assessoria e acompanhamento técnico pedagógico conforme descrito no Quadro 10:

Quadro 10: Atendimento do Acompanhamento Técnico-Pedagógico - 2006

Atendimento	Quantidade
Acompanhamento Técnico-Pedagógico	65
Municípios	63
Escolas	203
Professores / Coordenadores Pedagógicos/Gestores	452
Técnicos das REN'S	89
Técnicos da GE/ SEDUC	05

Fonte: Relatório de Atividades PEEB/2006 (BATISTA e BRITO, 2006)

2.2.1.6 Ano 2007: Execução e Resultados

A Secretaria de Educação, através do Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio – PDEM, dando continuidade às ações concernentes ao desenvolvimento e melhoria da qualidade de Ensino Médio nas escolas estaduais, objetivando apresentar e divulgar para a sociedade rondoniense os resultados dos trabalhos, pesquisas, planos de negócios e mini-empresas criadas pelos alunos durante o projeto nos anos de 2005 e 2006 e favorecendo o intercâmbio de experiências empreendedoras, realizou a II Feira Estadual de Alunos Empreendedores no Ensino Médio. A realização do evento procurou atender às escolas que desenvolveram o projeto, levando em consideração o elevado grau de motivação e autoestima dos alunos, demonstrado através de seus trabalhos.

A realização da II Feira Estadual de Empreendedores do Ensino Médio era mais uma etapa das ações pedagógicas desenvolvidas pelo Projeto com alunos que participaram nos anos de 2005 e 2006. A realização da II Feira reforçou a necessidade da continuidade e sustentabilidade do projeto nas escolas, dado que ele contribuiu para o desenvolvimento de

competências empreendedoras dos jovens estudantes, preparando-os para o mundo do trabalho; as atividades realizadas pelos alunos durante a II Feira demonstraram que eles aprenderam como organizar, agregar valor e redirecionar a força de trabalho para a autogestão, com criatividade, liderança e visão de futuro.

a) Estrutura e Resultados da II Feira de Alunos Empreendedores

A II Feira de Alunos Empreendedores teve como objetivo apresentar e divulgar para a sociedade do Estado de Rondônia os resultados dos trabalhos, pesquisas, planos de negócios e criação de mini-empresas realizadas pelos alunos, favorecendo o intercâmbio de experiências empreendedoras. O evento teve como palco o município de Ji-Paraná, nos dias 31/08, 01/09 e 02/09/2007. As escolas que tiveram seus trabalhos selecionados participaram da Feira; cada escola, com o apoio das Representações, selecionou dois projetos para serem expostos na *2ª Feira de Alunos Empreendedores da Educação Básica*. Portanto cada escola inscreveu 02 projetos de 02 turmas diferentes, totalizando 370 projetos, 370 professores, 185 coordenadores pedagógicos, 470 alunos e 32 técnicos das RENs que coordenaram o projeto na sua jurisdição.

A partir dos relatos de experiências e da socialização dos registros (relatórios, vídeos e relatos verbais) de alunos, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, 80% das escolas participantes nos anos de 2004, 2005 e 2006 conseguiram implementar o Projeto de Empreendedorismo em suas unidades escolares, desenvolveram a base teórica sobre a Metodologia dos 5 pilares do Empreendedorismo e realizaram a Feira do Aluno Empreendedor, interna e inter-escolares nos municípios. (Fonte: Relatório de Atividades PEEB, BATISTA e BRITO, 2007).

2.2.1.7 Ano 2008: Execução e Resultados

Durante o ano de 2008, em continuidade às ações já desenvolvidas nos anos anteriores, o projeto de Empreendedorismo na Educação Básica realizou o I Seminário Estadual de Empreendedorismo na Educação, o qual teve como objetivo sensibilizar e motivar profissionais da educação no desenvolvimento de atividades empreendedoras, com esclarecimentos sobre a importância de práticas empreendedoras nas escolas, proporcionando

estudos atinentes ao tema empreendedorismo, bem como a construção de projetos didático-pedagógicos.

Foto 9: Seminário de Empreendedorismo na Educação - 2008



Fonte: acervo particular da pesquisadora

Quadro 11: Seminário de Empreendedorismo na Educação Básica

1ª Ação	Município	CH	Público Alvo	Quantidade Participantes	Período
I Seminário Estadual de Empreendedorismo na Educação Básica	Porto Velho	24h	Professores, Gestores, Coordenadores Pedagógicos e Técnicos das REN's.	260	5 a 7/08 2008
	Rolim de Moura	24h		130	13 a 15/08 2008
	Rolim de Moura	24h		110	18 a 20/08 2008

Fonte: Relatório de Atividades PEEB/2008 (BATISTA e BRITO, 2008)

De acordo com o Relatório de Atividades PEEB/2008 (BATISTA e BRITO, 2008), foram realizados três Seminários de Empreendedorismo na Educação Básica para Professores, Coordenadores Pedagógicos e Técnicos das RENs/SEDUC, com carga horária de 24 horas, capacitando **500** profissionais da Educação (**230** em Porto Velho e **240** em Rolim de Moura).

2.2.1.8 Ano 2009: Execução e Resultados

Conforme consta do Relatório de Atividades PEEB/2009 (BATISTA e BRITO, 2009), durante o ano de 2009 foram realizadas as seguintes ações:

- a) Palestras Motivacionais de Empreendedorismo na Educação Básica:** as palestras foram realizadas em 65 municípios, beneficiando alunos da Educação Básica do Ensino Médio professores e gestores, coordenadores pedagógicos, gestores de entidade públicas municipais e estaduais com atuação local, políticos e empresários locais e comunidade em geral,
- b) Acompanhamento técnico pedagógico:** foram realizadas 65 reuniões de acompanhamento técnico pedagógico em 65 municípios das escolas participantes do projeto, envolvendo professores, gestores e coordenadores pedagógicos.
- c) III Feira de Alunos Empreendedores da Educação Básica:** a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) realizou em Rolim de Moura a terceira edição da Feira Estadual de Alunos Empreendedores. O evento foi realizado no período de 18 a 20 de dezembro de 2009. Toda a estrutura para a Feira foi organizada no pavilhão da Igreja Matriz, que funcionou como palco para apresentação das empresas montadas pelos alunos da rede estadual de ensino ao longo de 2009. O evento teve como finalidade divulgar os resultados dos trabalhos, pesquisas, planos de negócio e criação de mini-empresas criadas pelos alunos durante o ano letivo, e que visam fortalecer o empreendedorismo. É uma forma de preparar os alunos para o mercado de trabalho, com a intenção de formar futuros empreendedores.

Participaram da III Feira de Alunos Empreendedores da Educação Básica aproximadamente 200 Projetos, 200 professores, 200 coordenadores pedagógicos, 400 alunos empreendedores, 32 Técnicos das RENs que coordenaram o projeto na sua jurisdição e 30 Técnicos da SEDUC. Assim, foram contemplados aproximadamente 862 participantes.

2.2.1.9 Ano 2010: Execução e Resultados

A Secretaria Estadual da Educação, através da GE/SEDUC, realizou, no período de 23 de agosto a 16 de Novembro de 2010, mais uma série de ações empreendedoras:

a) Oficinas Empreendedoras: a 1ª Ação do Projeto de Empreendedorismo: Aprender a Empreender na Educação Básica/2010 consistiu de Oficinas Empreendedoras para alunos da Educação Básica, as quais tiveram como público alvo alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e alunos do Ensino Médio das escolas estaduais. Conforme Relatório de Atividades PEEB/2010 (BATISTA e BRITO, 2010), foram realizadas oficinas em 52 municípios, com o objetivo de proporcionar fundamentos teóricos em empreendedorismo, facilitando a construção e execução de projetos.

b) Palestras Motivacionais para os Alunos da Educação Básica - a Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, através do Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio, realizou as Palestras Motivacionais para os Alunos da Educação Básica - 2ª ação do Projeto Empreendedorismo: Aprender a Empreender em 2010, no período de 23 de agosto a 16 de novembro de 2010, nos municípios do Estado de Rondônia, com o objetivo de contribuir com a formação dos jovens, trabalhando princípios, metodologias e técnicas capazes de desenvolver nos estudantes competências empreendedoras. A ação teve carga horária de duas horas e seu público alvo foram estudantes a partir do 8º ano do Ensino Fundamental, professores, gestores escolares e toda a comunidade escolar, de acordo com o convite de cada município. Como palestrante principal, contou-se com a Psicóloga Gláucia Linhares, autora do Livro Educação Empreendedora na Escola.

Em conformidade com os diversos documentos e relatórios consultados nesta pesquisa, configurados nos dados apresentados desde o ano de 2004 até o ano de 2010, o **Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica: Aprender a Empreender** revelou ser um projeto de largo alcance educativo-social, que beneficiou os estudantes das escolas públicas, proporcionando-lhes a oportunidade de aprender a empreender na área de atuação que escolherem, seja no serviço público, no terceiro setor, nas organizações privadas ou no seu próprio negócio.

2.3 PROGRAMA DE HABILITAÇÃO E CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES LEIGOS – PROHACAP

O Estado de Rondônia, a partir da década de 1970, encontrava-se sob um intenso processo migratório, com elevado contingente de famílias em busca de terras, de trabalho e de melhores alternativas de vida, especialmente atraídos pelas oportunidades existentes durante o processo de constituição, implantação e consolidação dos poderes públicos: Legislativo, Administrativo e Judiciário, bem como no campo educacional estadual. Em consequência, a população estadual aumentou exponencialmente. Essa realidade impôs ao Estado de Rondônia, por exigência da demanda, criar escolas dotando-as de professores sem a devida formação oficial, prevista na legislação da época, configurando assim a existência de uma contradição entre a exigência legal e a necessidade de fato. A contratação ocorria de forma imediata, em muitos casos, principalmente daqueles que se dispunham a exercer a função de professor. O processo seletivo limitava-se à realização de entrevistas, convite de amigos ou autoridades ou um pequeno teste de seleção.

Foi dessa forma que os denominados Professores Leigos passaram a compor a realidade educacional do Estado de Rondônia. Esses professores eram oriundos das diversas regiões do Brasil, aparentemente com maior ênfase da região Nordeste -que se concentravam na capital do Estado de Rondônia- e das regiões Sudeste e Sul -que se concentraram nos municípios do interior. Vale destacar que tal concentração não se dava de forma deliberada e sim nos moldes do processo de ocupação dos seringais durante o ciclo da borracha.

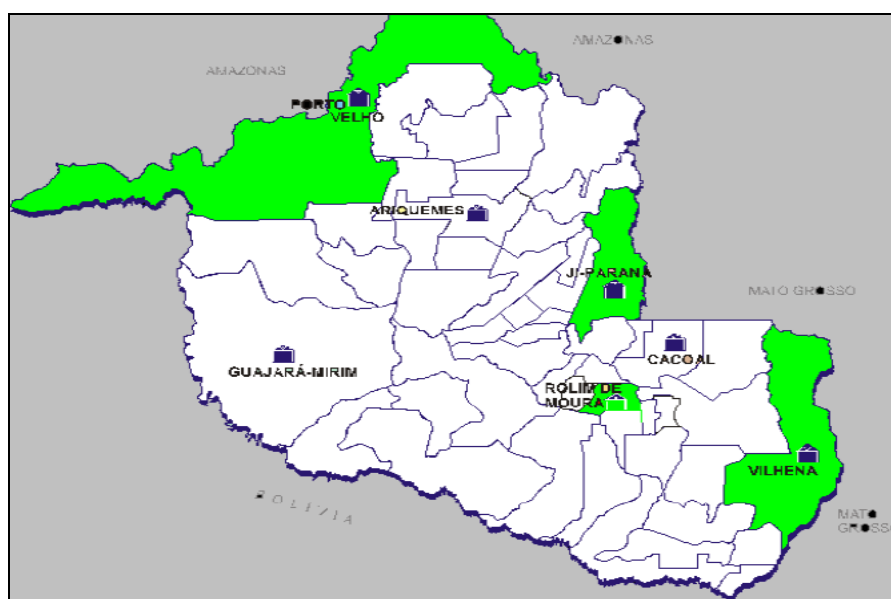
O processo de migração da época impôs esse tipo de contratação para atender a demanda que ocorreu particularmente nos municípios recém criados, em decorrência de políticas de colonização. Foi devido a esses movimentos migratórios, que se tornou necessária a implantação urgente de políticas públicas que atendessem aos requisitos básicos e necessários para a constituição da estrutura e do funcionamento do sistema público de ensino estadual, ainda que sem cumprir os requisitos legais no que se refere à contratação de professores, mas atendendo às necessidade sociais

Embora alguns professores viessem já com graduação, grandes partes dos que ocuparam a função de professor não possuíam a devida habilitação profissional conforme previsto na legislação. Foi por essa condição que foram ficando conhecidos, identificados e inseridos na categoria de *professores leigos* do Sistema Estadual de Educação vigente a época. Essa realidade gerou um passivo educacional que mais tarde o Estado de Rondônia teria a responsabilidade de compensar: a formação e habilitação dos professores.

Diante de tal situação, o Governo do Estado de Rondônia, através da Secretaria de Estado da Educação em parceria com a Universidade Federal de Rondônia/UNIR e a Fundação Rio Madeira -RIOMAR, desenvolveram, no período de 2000-2005, o PROHACAP - Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos da rede pública estadual de Rondônia, com o propósito de atender as diretrizes da nova LDB Lei 9394/96 e da Lei 9224/96 do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF, que permitiu investimentos na capacitação de professores leigos, com objetivo de: possibilitar o acesso a cursos de licenciatura aos professores atuantes na rede estadual de ensino, que possuísem formação apenas em nível médio; oportunizar a graduação aos professores leigos para atuarem no Ensino Fundamental e Médio nas áreas de Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia, História e Educação Física; investir na qualidade profissional, habilitando e capacitando professores leigos em cursos de graduações, para atuarem nas áreas de Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia, História e Educação Física.

.De acordo com Borges (2011) o PROHACAP foi desenvolvido em 19 municípios polos e sedes: Alvorada, Alta Floresta, Ariquemes, Cacoal, Colorado do Oeste, Costa Marques, Cerejeiras, Espigão do Oeste, Pres. Médici, Guajará Mirim, Jaru, Ji-Paraná, Machadinho, Nova Mamoré, Ouro Preto, Pimenta Bueno, Porto Velho, Rolim de Moura e Vilhena. Os cursos foram inicialmente distribuídos em 04 (quatro) polos: Porto Velho, Rolim de Moura, Ji-Paraná e Vilhena, conforme ilustração do Mapa 6, a seguir:

Mapa 6: Ilustrativo dos municípios sedes dos polos do PROHACAP



Fonte: (BORGES, 2011, p. 50)

O Programa atendeu a 19 municípios sedes, oferecendo 06 cursos, através de 69 turmas e beneficiou 2.390 alunos. Os cursos e turmas foram distribuídos por polo da seguinte forma, de acordo com os quadros demonstrativos dos municípios polos e sedes do PROHACAP. O Quadro 12, abaixo, demonstra os dados do polo de Rolim de Moura:

Quadro 12: Demonstrativo do Polo de Rolim de Moura – PROHACAP

Polo – Rolim de Moura	Cursos	Nº de Alunos	Nº de Turmas
Sede – Rolim de Moura	Matemática	46	02
	Geografia	45	02
	Letras	51	02
	Pedagogia	27	02
Sede – Alta Floresta	Pedagogia	79	02
Total Polo Rolim de Moura	04	248	10

Fonte: SEDUC/2010

O Quadro 14 demonstra os dados referentes ao pólo de Porto Velho:

Quadro 13: Demonstrativo do Polo de Porto Velho – PROHACAP

Pólo – Porto Velho	Cursos	Nº de Alunos	Nº de Turmas
Sede – Porto Velho	Pedagogia	251	05
	Geografia	51	01
	História	51	01
	Letras	164	03
	Matemática	56	01
Sede – Guajará-Mirim	Pedagogia	47	01
Sede Nova Mamoré	Pedagogia	06	01

Sede – Ariquemes	Educação Física	31	01
	Geografia	40	01
	Matemática	27	01
	Letras	39	01
	História	34	01
	Pedagogia	79	02
Sede – Machadinho	Pedagogia	18	01
	Letras	27	01
Sede – Costa Marques	Pedagogia	36	01
	Letras	42	01
Total Pólo Porto Velho	06	999	24

Fonte: SEDUC/2010

O Quadro 14 mostra os dados referente ao polo de Vilhena

Quadro 14: Demonstrativo do Polo de Vilhena - PROHACAP

Pólo – Vilhena	Cursos	Nº de Alunos	Nº de Turmas
Sede – Vilhena	Pedagogia	57	01
Sede – Cacoal	Letras	57	01
	Pedagogia	54	01
Sede – Cerejeiras	Letras	25	01
	Pedagogia	70	02
Sede – Espigão	Pedagogia	77	02
Sede – Pimenta Bueno	Matemática	32	01
	História	27	01
	Pedagogia	05	01
Sede – Colorado	Matemática	23	01
	Geografia	35	01
Total Pólo Vilhena	05	462	13

Fonte: SEDUC/2010

O Quadro 15 demonstra os dados relativos ao polo de Ji-Paraná:

Quadro 15 – Demonstrativo do Polo de Ji-Paraná – PROHACAP

Pólo – Ji-Paraná	Cursos	Nº de Alunos	Nº de Turmas
Sede Ji-Paraná	Geografia	48	01
	Educação Física	36	01
	Letras	47	01
	Pedagogia	107	02
Sede Alvorada	Letras	39	01
	Matemática	28	01
	Pedagogia	48	02
Sede Jaru	Matemática	20	01
	Geografia	36	01
	Letras	24	01
	Pedagogia	40	02
Sede Ouro Preto	Matemática	30	01
	Pedagogia	85	04
Sede Presidente Médici	História	25	01
	Letras	47	01
	Pedagogia	21	01
Total Pólo Ji-Paraná	06	681	22

Fonte: SEDUC/2010

2.3.1 Estrutura, Execução e Resultados

Os cursos de graduação (Licenciatura Plena) eram desenvolvidos de forma parcelada, com momentos presenciais nos períodos de férias e recesso escolar e o calendário era elaborado pela SEDUC e pela Fundação RIOMAR, conciliável ao calendário letivo da escola pública estadual. Os participantes do projeto PROHACAP ficavam todo o período presencial em alojamentos com condições básicas de acomodação.

A SEDUC tinha como função acompanhar e monitorar a situação geral dos cursos nos períodos presenciais do programa em todos os polos e sedes, controlar o desconto do valor dos cursos em folha de pagamento, manter atualizado o fluxo de permanência, desistência, transferência e falecimento do cursista, assegurar em parceria com as REN e RIOMAR/UNIR as condições básicas para as realizações das fases presenciais. Em contrapartida, a RIOMAR/UNIR era responsável pelo fornecimento do material didático, assim como disponibilizar o corpo docente, bem como coordenar as atividades e realizar o monitoramento acadêmico da qualidade e oferecimento das disciplinas. Cada professor-aluno teve o montante do seu curso dividido em 48 parcelas em que o governo do Estado de Rondônia/SEDUC pagava R\$ 70,00 (setenta reais) mensais e o cursista complementava, de acordo com o curso em que estudava, o que variava entre R\$ 23,07 a R\$ 51,55 (descontados em folha de pagamento) (BORGES, 2011: 90-91).

De acordo com a Portaria n.º 0106/GAB/SEDUC, os acadêmicos do PROHACAP, atuantes na Educação Infantil e nas turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, foram dispensados 02 (dois) dias da semana no horário de planejamento. Professores atuantes de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio foram dispensados no horário do planejamento escolar. Porém os professores beneficiados não foram dispensados do comparecimento às Reuniões Pedagógicas, Conselhos de Classes, Capacitação e Reciclagem oferecidas pelo sistema Estadual de Ensino e pela Escola.

O programa era desenvolvido através de uma metodologia própria, em períodos presenciais nas férias, feriados prolongados e recessos escolares dos professores-alunos e também atividades a distância; a carga horária das disciplinas – teórica e prática se desenvolvia com a realização das atividades presenciais e de trabalhos intermodulares, como pesquisas, seminários e outras.

Os cursos foram realizados por módulos; cada módulo possuía um número de disciplinas com as respectivas cargas horárias – teóricas e práticas. As aulas eram ministradas

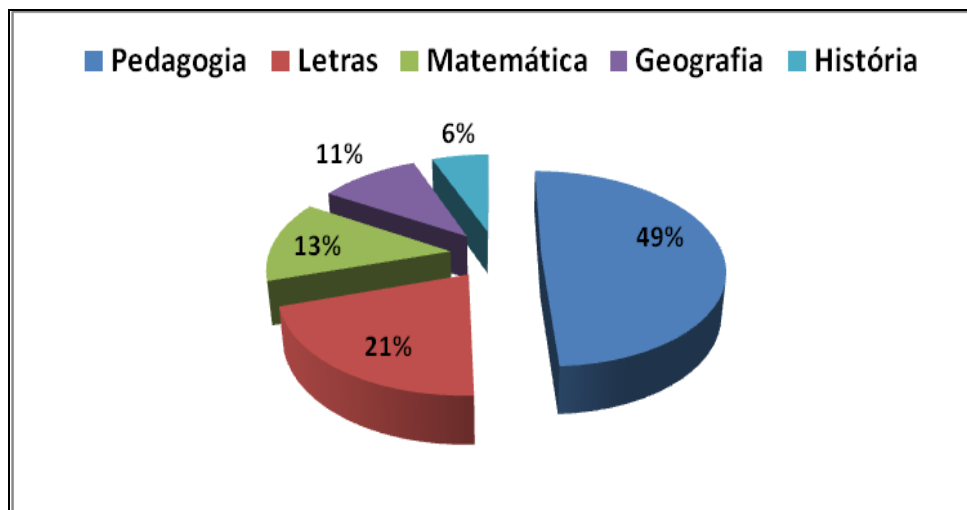
de segunda a sábado, com tempo de 50 minutos cada hora-aula, sendo trabalhadas oito horas-aulas por dia.

As horas-aulas teóricas eram ministradas pelo docente da disciplina; a carga horária destinada à prática deveria ser desenvolvida pelos discentes após o término dos módulos. Cada docente, em acordo com o coordenador do curso e os demais professores, estabeleceria a data de entrega dos trabalhos. Por exemplo: uma disciplina com carga horária de 60 horas poderia ser dividida em 40 horas teóricas e 20 horas de atividades práticas delegadas.

A realização das aulas aconteciam nas dependências da Universidade Federal de Rondônia, tanto nos CAMPI do interior como na capital – sede. Quando a cidade que seria oferecida a disciplina/curso não tivessem estruturas físicas da UNIR, as aulas eram ministradas nas dependências de escolas estaduais.

Dentre os 69 cursos oferecidos, o curso de pedagogia foi o que mais se destacou, com 33 turmas, perfazendo um percentual de 49% da preferência, seguido do curso de Letras com 14 turmas, Matemática, com nove turmas, Geografia com sete turmas e Educação Física com com duas turmas, conforme representado no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1: Cursos do PROHACAP



Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados do relatório da SEDUC.

Em pesquisa realizada por Borges (2011), foi possível perceber a partir das manifestações dos professores-alunos, a nítida mudança após ter cursado o programa, como alunos e depois como profissionais habilitados; passaram a dar a sua profissão e a sua vida, outro sentido.

Os alunos do PROHACAP, após o contato com novas teorias e metodologias, puderam se posicionar sobre e na realidade em que estavam inseridos, em favor de uma educação de melhor qualidade no espaço em que eles estariam envolvidos diretamente e por conhecerem bem suas realidades. As teorias os ajudaram a

explicar suas práticas e a ressignificá-las, a partir da revisão de seus conhecimentos e conceitos. Eles reconstruíram suas identidades de professores e deram a ela outro sentido a partir do conhecimento assimilado. Para além da sala de aula, demonstraram grande disposição em assumirem a corresponsabilidade, no gerenciamento da escola e a participarem das discussões do seu projeto político pedagógico, enquanto orientações e diretrizes das políticas adotadas pela escola. (BORGES, 2011, p. 358)

O PROHACAP possibilitou aos professores da rede de ensino estadual, anteriormente excluídos do processo seletivo normal do vestibular, a oportunidade de adentrar as fronteiras da Universidade mediante processo seletivo específico para o programa, contribuindo para o aperfeiçoamento profissional e a concretização de muitos sonhos. Segundo Borges (2010), o programa revelou alto grau de satisfação dos professores-alunos pela oportunidade em obter a graduação, sonhos de pós-graduação e por retirarem de suas vidas o rótulo de professor leigo. Neste sentido, vale destacar o papel da Universidade Federal de Rondônia na formação desses professores.

Destacamos que o PROHACAP foi um programa desenvolvido pela Universidade Federal de Rondônia/UNIR e a Fundação Rio Madeira -RIOMAR, inicialmente em parceria com a Secretaria Estadual de Educação; posteriormente, também atenderam outras instituições como os Sindicatos de Trabalhadores da Educação e Prefeituras Municipais. Porém, os dados registrados aqui são especificamente das formações realizadas pela SEDUC, atendendo ao Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos da rede pública estadual de Rondônia.

2.4 PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

O Estado de Rondônia vem, gradativamente, estruturando a Educação Escolar Indígena. A estruturação e o amadurecimento das organizações indígenas e as necessidades no âmbito da educação, requereram uma definição no Estado de Rondônia de uma Política para a Educação Escolar Indígena. A política indigenista oficial sempre esteve voltada para os interesses da política econômica nacional, traduzindo-se em pressões integracionistas em detrimento dos interesses das sociedades indígenas; as escolas indígenas eram organizadas pelos órgãos governamentais SPI/FUNAI ou por missões religiosas que atuavam principalmente com o objetivo de integrar os indivíduos à sociedade nacional, exercendo, assim, o papel de dominação de uma sociedade sobre a outra.

As sociedades indígenas, desde os primeiros contatos com a sociedade nacional, conheceram as práticas e modelos educacionais impostos de acordo com os objetivos de cada instituição e agente; além disso, conheceram muito bem as iniciativas de educação das missões religiosas, cujo objetivo principal era a catequese.

Em Rondônia, no período colonial, as Missões Jesuíticas Espanholas, localizadas no Vale do Guaporé-Mamoré, eram numerosas e constituídas por religiosos católicos, os quais acreditavam que as populações indígenas do país tinham possibilidade de se desenvolverem espiritualmente, serem educadas conforme os princípios europeus e cristãos. O pensamento jesuíta tinha como ideologia a assimilação dos ensinamentos cristãos da época.

Os grupos étnicos da região do Vale do Guaporé estiveram expostos desde o século XVII às investidas de expedicionários, viajantes, comerciantes, missionários e, posteriormente, dos exploradores de borracha, o que levou vários grupos à extinção completa. Após um longo período de atuação quase exclusiva das missões, surgiu, para fortalecer o processo de aculturação das populações indígenas, a intervenção militar do Governo, através do Serviço de Proteção ao Índio - SPI, que pouco atuou na área de educação junto às sociedades indígenas do país.

O ensino oferecido às populações indígenas no período de transição e substituição do SPI pela FUNAI procurou adaptar-se ao estágio de aculturação e assimilação dos grupos. O modelo educacional então desenvolvido foi repassado e se reflete até os dias de hoje.

A Educação Escolar Indígena, desde a promulgação da Constituição Federal Brasileira em 1988, ganhou base legal como subsistema diferenciado das demais modalidades do Ensino, sendo caracterizada pelo respeito à diversidade sociolinguística e cultural dos povos indígenas no Brasil.

Anteriormente, as práticas de educação escolar indígena no Estado de Rondônia eram pautadas por um conjunto de ações isoladas e descontínuas; mas, a partir dos anos de 1990, tem-se envidado esforços para buscar atingir objetivos propostos e definidos em 1994 nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena/MEC/SEF/DPEF, com por base a Constituição Federal Brasileira de 1988 que, através dos artigos 210, § 2º e 215, assegura o respeito à diversidade sociolinguística e cultural das etnias indígenas no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, também, em seu Título VIII – Das Disposições Gerais, Artigos 78 e 79, trata especificamente da Educação Escolar Indígena. O Decreto Presidencial nº 26/91, em seu Art. 1º, atribui ao Ministério da Educação e do Desporto - MEC a competência para coordenar as ações referentes à Educação Escolar Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI e, no Art. 2º, diz que

as ações previstas no artigo 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, em consonância com o MEC. Por força deste, o Ministério da Educação ampliou sua esfera de atuação na Educação Escolar Indígena, com a Portaria Interministerial nº 559/91, que trata dos princípios norteadores da política para a Educação Escolar Indígena. Para tanto, o MEC criou o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, para assessorar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da Educação Escolar Indígena no País.

Dados da SEDUC revelam que o Estado de Rondônia possui uma população indígena estimada em aproximadamente oito mil índios, constituída por 42 grupos étnicos e 29 línguas distintas, distribuídos em 19 terras indígenas pelo Estado. Atualmente, em Rondônia, há 77 escolas indígenas, atendendo a um total aproximado de 3.000 alunos indígenas. Apesar do número elevado de escolas, um significativo contingente de crianças em idade escolar ainda se encontra fora da sala de aula. **(Fonte: Rondônia, Projeto Açaí, 2004)**

O estado de Rondônia abriga 54 sociedades indígenas, o que lhe confere características de um estado pluricultural e multilíngüístico. Essas etnias estão concentradas em aproximadamente 19 Terras Indígenas, que perfazem um total de 20,15% da área do estado (4.807.290,42 ha). O Mapa 7, abaixo, apresenta a Terras Indígenas de Rondônia:

Mapa 7- Terras Indígenas do Estado de Rondônia



Fonte: CIMI (2010)

Os indígenas há muito tempo lutam por programas educacionais específicos e diferenciados que atendam as suas necessidades na área da subsistência, saúde e educação. A falta de uma política educacional voltada para a formação dos professores indígenas de Rondônia tornou necessária a presença de professores não indígenas nas escolas das aldeias. Esse é um dos grandes problemas enfrentados, pois sua permanência é temporária e imprevisível, dado que a adaptação do professor não indígena ao ambiente não é fácil e o acesso às aldeias é demorado e difícil, principalmente em época de chuvas.

Devido ao caráter temporário de estadia no local, os professores não indígenas não se envolvem com o contexto aldeal. Não há identificação, bem como não se estabelece um compromisso com a comunidade indígena, geralmente, vivem à margem da comunidade, não convivem com ela.

Em função de constantes reivindicações dos povos indígenas por meio das entidades indígenas e indigenistas, o Estado de Rondônia assumiu sua responsabilidade no que se refere à formação de professores, dando início, em 1998, a um Programa de Formação de Professores Indígenas, denominado Projeto Açaí. A formação ocorreu entre os anos de 1998 e 2004, dividida em onze etapas, uma das quais (*Açaí nas Aldeias*) realizou-se nas comunidades. Esse projeto habilitou aproximadamente 118 professores em Magistério Indígena, com equivalência de Nível Médio, para atuarem com alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. (Fonte: Rondônia, Projeto Açaí, 2004)

Para consolidar uma proposta de política na educação escolar indígena, em 2001, a Secretaria de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC) implantou o Projeto Açaí - “Curso de Formação Inicial para Professores Indígenas–Magistério Indígena”, objetivando aprimorar a prática pedagógica dos professores indígenas, oferecendo uma formação de qualidade para que sejam desenvolvidas competências e habilidades que nortearão as ações pedagógicas na educação indígena.

O Projeto Açaí conta com a participação das comunidades e organizações indígenas, com vistas a melhor atuar em relação às necessidades diagnosticadas no âmbito da Educação Escolar Indígena, atendendo assim, uma urgente redefinição de Políticas Públicas a favor desta modalidade educacional em conformidade com a legislação e diretrizes nacionais. Assim, o Projeto Açaí objetiva proporcionar formação em Magistério a cidadãos indígenas, para o exercício docente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando a diversidade lingüística, intercultural e histórica de cada etnia.

A criação do Projeto Açaí se deu por meio do Decreto Estadual nº 8516, de 15 de outubro de 1998, que instituiu o Curso de Formação de Professores Indígenas – Habilitação

em Magistério em Nível Médio, denominado Projeto Açaí, com o objetivo exclusivo de habilitar docentes leigos em efetivo exercício de regência em sala nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental das escolas localizadas em terras indígenas de Rondônia. O curso representa também, a continuidade da política educacional para formação de professores indígenas. A Secretaria de Estado da Educação está proporcionando qualificação de professores indígenas, viabilizando uma educação que busca atender às especificidades e demandas educacionais das etnias Indígenas do Estado de Rondônia, garantindo-lhes o acesso a Educação Básica (RONDÔNIA, 1998).

Sob o ponto de vista antropológico, os grupos étnicos possuem um sistema tradicional de educação que se manifesta sutil e subjetivamente no cotidiano de suas vidas, no contexto familiar e individual. Assim, o Açaí tem como proposta, estruturar a Educação Básica para as populações indígenas.

O grande objetivo desse programa está pautado na formação de professores que atuam na educação escolar indígena no Estado de Rondônia, a partir de um viés intercultural que contribua para melhoria da Educação Escolar Indígena, possibilitando às populações indígenas a valorização de suas tradições étnicas e o acesso aos bens culturais da sociedade nacional.

Conforme o texto do Projeto Açaí (SEDUC, 2004), os objetivos específicos do Programa consistem em:

- *habilitar em nível médio (Magistério), os professores que exercem atividade docente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental;*
- *formar educadores capazes de desenvolver as pesquisas necessárias para a sustentabilidade das comunidades indígenas;*
- *contribuir para a melhoria do processo ensino aprendizagem e do desempenho escolar dos discentes;*
- *fomentar práticas docentes capazes de suprir as necessidades peculiares de cada etnia; desenvolver competências básicas para o exercício de docência;*
- *propiciar aos cursistas conhecimentos, técnicas e estratégias de ensino e aprendizagem; promover a aquisição conceitual, procedimental e atitudinal por meio dos conteúdos elaborados;*
- *estimular intercâmbios culturais e cooperações entre os grupos étnicos de Rondônia, desencadeando ações integradas nos espaços em que as escolas estão situadas;*
- *proporcionar aos cursistas condições para construir métodos e procedimentos de ensino-aprendizagem, a partir dos conhecimentos das realidades sociais vividas nas interações com os não-índios.*

2.4.1 Princípios Norteadores do Programa de Formação de Professores Indígenas

Fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, conforme o Projeto Açaí (SEDUC, 2004), alguns pressupostos são norteadores do Programa de Formação de Professores Indígenas em Rondônia, a saber:

- *O respeito às diversidades e as especificidades dos saberes de cada etnia, bem como suas formas de ensinar e aprender;*
- *O diálogo, a negociação de significados, a interação entre os múltiplos olhares sobre a realidade, baseados numa estratégia ativa e participativa, privilegiando os projetos de pesquisa e intervenção, as vivências culturais, os jogos, os trabalhos de grupo;*
- *A autonomia e a independência diante do processo de formação, enfatizando o exercício autônomo, da pesquisa independente, do registro individual e personalizado;*
- *A interação entre teoria e prática, partindo de problemas e situações reais, da reflexão e do debate coletivo para que os cursistas indígenas tenham contato com atividades e conteúdos disciplinares diversificados, otimizando assim o seu processo de ensino-aprendizagem.*

2.4.2 Caracterização dos Participantes e Estrutura do Programa

O Projeto Açaí encontra-se, atualmente, em execução de sua segunda edição (Açaí II). Participaram do Açaí I um grupo de professores indígenas entre 18 e 30 anos. Essa clientela era composta, em maior parte, por professores bilíngües e por uma minoria de professores multilíngües, atuantes na educação escolar indígena no Estado de Rondônia, em sua maioria, homens de diferentes etnias, falantes de línguas próprias nativas e da língua portuguesa. As características dos participantes do Açaí II não são diferentes, mas é possível notar um número mais expressivo de mulheres indígenas.

O Programa foi organizado de modo que possibilite aos cursistas vivenciarem não só situações de aprendizagem de conteúdos, permitindo-lhes o domínio de conhecimentos gerais e a formação de atitudes, mas também a participação efetiva em atividades sócio-culturais e práticas interdisciplinares, como preparação para o exercício da cidadania.

O Projeto foi previsto para ser realizado em 5 anos, sendo desenvolvido em duas etapas intensivas anuais de aproximadamente 35 dias, correspondente a cinco/seis semanas com carga horária em torno de 250 horas por etapa. O curso tem horas de ensino presencial, e não presencial, com acompanhamento pedagógico, conforme Quadro 17, a seguir:

Quadro 16: Demonstrativo das horas de ensino do Projeto Açaí

Curso	Horas Presenciais	Horas Não Presenciais	Totais
AÇAÍ I	2.700	1.180	3.880
AÇAÍ II	1.768	1.926	3.694

Fonte: SEDUC/2010

As etapas presenciais do curso no Açaí acontecem em áreas urbanas distintas e/ou em áreas rurais de forma a atender às necessidades dos cursistas; os participantes são, na medida do possível, agrupados por etnias ou por aproximação linguística, considerados o seu tronco ou família linguística.

Os módulos não-presenciais ocorrem *in loco* nas aldeias, com atividades solicitadas pelos professores ministrantes nos módulos presenciais e suas realizações são assessoradas por professores não-índios que atuam diretamente em terra indígena; os resultados entregues nos módulos presenciais subsequentes. (Fonte: Relatório Projeto Açaí, SEDUC/NEEI/2010).

Foto 10: Alunos Indígenas do Açaí I em sala de aula



Fonte: arquivo particular da autora

2.4.3 -Componentes e Matriz Curricular – Projeto Açaí I (2001-2006)

O Projeto Pedagógico do Açaí I organizou a matriz curricular em torno de três eixos: Linguagens e Códigos, Cultura Sociedade e Natureza e Pedagogia Indígena, à semelhança do que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), conforme Quadro 18:

Quadro 17 – Grade Curricular do Açaí I

DISCIPLINAS	Ensino Presencial Carga Horária	Ensino Não Presencial Carga Horária	Total CH
LINGUAGEM E CÓDIGOS			
Língua Portuguesa	350	100	450
Língua Indígena	300	150	450
Literaturas	150	50	200
Matemática	300	100	400
Artes	100	40	140
Educação Física	100	40	140
SUBTOTAL	1300	480	1780
CULTURA SOCIEDADE E NATUREZA			
Noções de Antropologia	100	40	140
História	150	50	200
Geografia	150	50	200
Ciências Naturais (Química, Física e Biologia)	300	100	400
Tópicos da Cultura Indígena	100	40	140
SUBTOTAL	800	280	1080
LINGUAGEM E CÓDIGOS			
Metodologia de Pesquisa	50	20	70
Fundamentos da Educação	100	40	140
Legislação	100	40	140
Práticas de Ensino	250	80	330
Orientação Monográfica	100	40	140
Estágio Supervisionado		200	200
Subtotal	600	420	1020
Total Geral	2700	1.180	3880

Fonte: Rondônia, Projeto Açaí, 2004, p. 20-21

Critério de Participação na Formação: O Projeto Açaí foi oferecido a indígenas que já cursaram o Ensino Fundamental completo, selecionados pelas Representações de Ensino, obedecendo ao quantitativo de vagas para cada Município, conforme Quadro 19:

Quadro 18 - Participantes do Projeto Açaí I (2001-2006)

Municípios	Instituições Indigentistas Locais	Etnias	Terra Indígena	Participantes por município
Porto Velho Jaci-Paraná Extrema	SEDUC, SEMED FUNAI, FUNASA UNIR, SEDAM CIMI, CUNPIR	Karipuna Karitiana Kaxarai	T.I. Karipuna T.I. Karitiana T.I. Kaxarari	09
Mirante da Serra	REN/SEDUC, CIMIFUNAI, FUNASA	Amondawa	T.I. Amondawa	02
Campo Novo Jorge Teixeira Jaru	REN/SEDUC FUNAI, FUNASA	Uru-Eu-Wau- Wau	T.I. Uru-Eu-Wau- Wau	01
Espigão do Oeste	REN/SEDUC, SEMED, PAMARÉ, ASSOCIAÇÃO	Cinta Larga	T.I. Roosevelt	08
Jí-Paraná	REN/SEDUC FUNAI, CIMI PASTORAL	Arara Gavião	T.I. Igarapé Lourdes	08
Guajará- Mirim	REN/SEDUC SEMED FUNAI UNIR ASSOCIAÇÃO SAGARANA ASSOCIAÇÃO PACAÁS NOVOS	Oro Waram Oro W. Xijein Oro Nao Oro Mon Oro At Oro Waje Cao Oro Waje Oro Win Tupari Jaboti Makurap Canoé Ajuru Arua Cujubim Massacá	T.I. Guaporé T.I. Pacaás Novos T.I. Rio Negro Ocaia T.I. Igarapé Lage T.I. Igarapé Ribeirão T.I. Sagarana	56
Cacoal	REN/SEDUC SEMEC, COMIN CAPA ASSOCIAÇÃO METARELÁ PASTORAL CIMI, FUNAI	Suruí	T.I. Sete de setembro	10
Parecis	REN/SEDUC FUNAI	Kwazá		01
Chupinguaia	REN/SEDUC FUNAI	Aikanã Tubarão Latundé	T.I. Tubarão Latundé	03
Alta Floresta	REN/SEDUC FUNAI	Tupari Makurap Jaboti Arua Kampé Arikapu Kanoé	T.I. Rio Branco	07
Total de cursistas:				106

Fonte: Rondônia, Projeto Açaí 2001 p. 16-18

O sucesso obtido com o Açaí I, conforme Relatório de Atividades do Projeto Açaí, do ano de 2007 (SEDUC 2007), trouxe um significativo salto de qualidade no tocante à melhoria de infraestrutura, situação que gerou melhores condições de trabalho aos técnicos e professores das escolas indígenas, consequentemente ao aprendizado da clientela atendida. Em consequência, no ano de 2009 foi iniciada uma nova turma para o projeto Açaí, denominado de Projeto de Açaí II, conforme anteriormente citado.

Na imagem estampada na Foto 10, abaixo, vê-se um desenho representativo do Açaí II, criado por um dos professores indígenas em formação, através de um concurso de desenho realizado em uma das etapas presenciais:

Foto 11: Imagem do Concurso de Desenhos – Açaí II



Autor do desenho: Celso Souza Kaxarari

Fonte: arquivo particular da autora

A execução do Projeto Açaí colaborou para atender a demanda de formação de professores indígenas, possibilitando gradativamente a ocupação de espaços nas escolas das terras indígenas. Os cargos de docência passaram a ser exercidos, na maioria, por profissionais das próprias comunidades. A segunda turma - Projeto Açaí II traz uma nova matriz curricular, apresentando alterações pertinentes para atender os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). (RONDONIA, PROJETO AÇAÍ, 2008).

O Quadro 19, a seguir, traz s informações sobre os participantes do Projeto Açaí II:

Quadro 19- Participantes do Projeto Açaí II (2009 até 2013)

Municípios	Instituições Indigentistas Locais	Etnias	Terra Indígena	Participantes por município
Extrema	REN/SEDUC	Kaxarari	T.I. Kaxarari	10
Ariquemes	REN/SEDUC	Uru Eu wau wau	T.I. Uru Eu wau wau	02
Jí-Paraná	REN/SEDUC FUNAI	Arara Gavião	T.I. Igarapé Lourdes	13
Porto Velho Jaci-Paraná	- SEDUC - FUNAI - FUNASA - SEDAM	Karipuna Karitiana	T.I. Karipuna T.I. Karitiana	10
Mirante da Serra	REN/SEDUC FUNAI FUNASA	Amondawa	T.I. Amondawa	02
Guajará- Mirim	- REN/SEDUC - FUNAI	Oro Waram Oro W. Xijein Oro Nao Oro Mon Oro At Oro Waje Cao Oro Waje Oro Win Tupari Jaboti Makurap Canoé Ajuru Arua Cujubim Massacá	T.I. Guaporé T.I. Pacaás Novos T.I. Rio Negro Ocaia T.I. Igarapé Lage T.I. Igarapé Ribeirão T.I. Sagarana	70
Cacoal	REN/SEDUC - FUNAI	Suruí	T.I. Sete de setembro	13
Pimenta Bueno	REN/SEDUC	Kwazá	T.I. São Pedro Kwazá	01
Espigão do Oeste	REN/SEDUC - SEMED	Cinta Larga Apurinã	T.I. Roosevelt	10
Alta Floresta	REN/SEDUC - FUNAI	Tupari Makurap Jaboti Arua Kampé Arikapu Kanoé	T.I. Rio Branco	13
Seringueiras	REN/SEDUC - FUNAI	Purubora		02
Vilhena	REN/SEDUC - FUNAI	Tubarão Latundé	T.I. Tubarão Latundé	11
Total de cursistas:				157

Fonte: RONDONIA, PROJETO AÇAÍ, 2008 p. 12-14

Língua Materna	57	63	120					X	X	X	
Literatura com ênfase na cultura Indígena	18	22	40								X
Direito dos povos Indígenas	14	16	30				X				
Práticas agrícolas (Avicultura, Piscicultura, agricultura)	29	31	60								X
SUBTOTAL	118	132	250								
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA											
Psicologia da Educação	29	31	60							X	X
Filosofia da Educação	29	31	60							X	X
Sociologia da Educação	29	31	60							X	X
Estrutura e funcionamento do ensino	29	31	60							X	X
História da Educação	29	31	60	X	X						
Currículos e Programas	29	31	60							X	X
Fundamentos Conceituais e Legais	29	31	60							X	X
Didática(s)	227	253	480	X	X	X	X	X	X	X	X
SUBTOTAL	430	470	900								
Estágio supervisionado											
Estágio Supervisionado	-	324									
CARGA HORÁRIA TOTAL											
Total Presencial		1768									
Total Não Presencial		1926									
Estágio Supervisionado		324									
TOTAL GERAL		4018									

Fonte: RONDONIA, PROJETO AÇAÍ, 2008

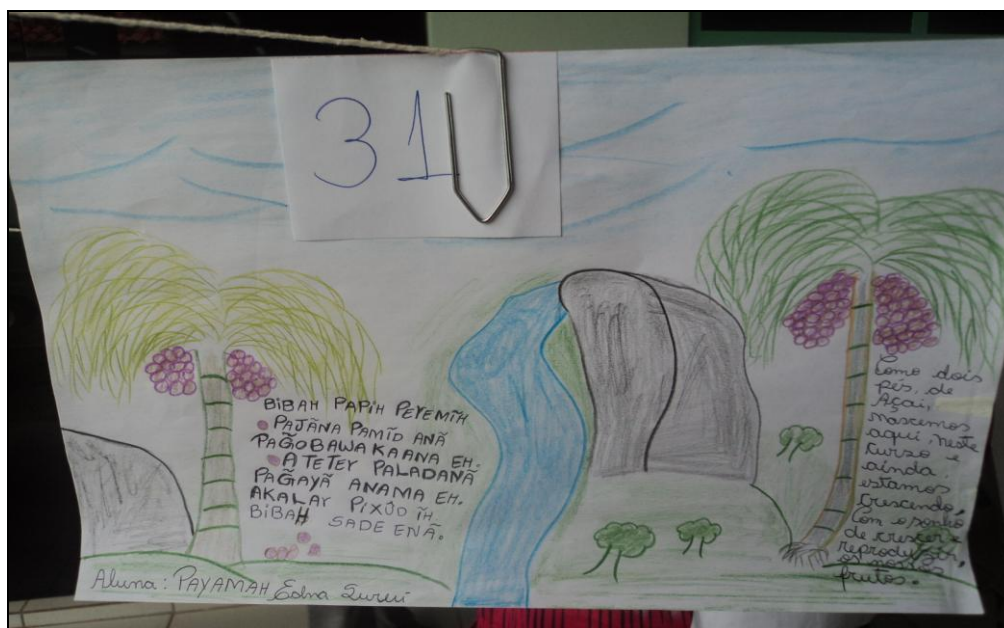
A Proposta Pedagógica do Projeto AÇAÍ centrou-se na valorização cultural e lingüística dos povos de Rondônia e na formação de profissionais capazes de avaliar sua história, analisar o presente e projetar o futuro de suas comunidades, construindo junto com ela uma escola que reflita seus anseios.

Por se tratar de uma modalidade de ensino que tem suas especificidades, os projetos de implantação de continuidade do Ensino Fundamental estão sendo elaborados conforme a legislação vigente, juntamente com as comunidades, de modo a garantir a participação no

processo de construção, em consonância com a concepção de escola indígena diferenciada, bem como de seus projetos de futuro.

A Foto 11, abaixo, revela o que uma professora indígena expressou no seu desenho, em uma atividade, escrevendo em língua materna e língua portuguesa:

Foto 12: Imagem 2 do Concurso de Desenho – Projeto Açaí II



Autora do desenho: Payamah Edna Suruí

Fonte: arquivo particular da pesquisadora

Segundo o Prof. Elizeu Machado, chefe do NEEI/SEDUC (2010, em comunicação pessoal), nas escolas das aldeias, o trabalho docente é realizado por professores indígenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental (o equivalente a 1ª a 4ª série)', contratados em caráter emergencial.

A primeira turma do Açaí formou aproximadamente 118 professores indígenas. Em 2004 os professores concluíram o Açaí e, em 2006, receberam a certificação oficial. A certificação dos professores indígenas do Açaí I aconteceu no mesmo momento em que estes reivindicavam junto à Universidade Federal de Rondônia a abertura de um curso específico de Licenciatura Intercultural para habilitá-los a atender as demandas das comunidades indígenas no que se refere à continuidade do Ensino Fundamental e Médio.

A partir de então, a UNIR criou a Licenciatura em Educação Básica Intercultural específica para professores indígenas, sediado no campus de Ji-paraná; essa licenciatura atende, hoje, a mais de cem indígenas oriundos do Projeto Açaí.

As conquistas dos professores indígenas reforçam a necessidade de ampliação do programa de formação de professores indígenas, para que sejam de fato atendidos os direitos já garantidos na legislação em vigor. Com a ampliação e continuidade do Programa, atualmente a SEDUC está formando 157 professores indígenas que cursam o Projeto Açaí II – Magistério Indígena de Rondônia, previsto para concluir em dezembro de 2013.

Esses dados indicam que o Projeto Açaí desenvolve uma contribuição efetiva para a formação do magistério indígena, podendo ser considerado como um avanço para a Educação Escolar Indígena no Estado de Rondônia.

3 ANÁLISE DOS PROGRAMAS E PROJETOS PESQUISADOS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE RONDÔNIA

Na terceira parte deste trabalho são analisados os resultados do Projeto Empreendedorismo na Educação Básica PEEB, do Programa de Habilitação e Capacitação Para Professores Leigos-PROHACAP e do Projeto de Formação de Professores Indígenas-Projeto Açaí, desenvolvidos no período de 1998 a 2010 pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de Rondônia. Apresenta-se, ainda, a percepção de alunos e gestores acerca dos projetos⁸ e programas⁹.

3.1 PROJETO DE EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA – PEEB

O Projeto Empreendedorismo na Educação Básica: Aprender a Empreender foi uma iniciativa do Governo de Rondônia, através da Secretaria de Estado da Educação/SEDUC. A execução do projeto de Empreendedorismo no Ensino Médio deu-se com base na Metodologia dos *5 Pilares do Empreendedorismo*, utilizada na implantação da ação empreendedora no Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Estado de Rondônia, estruturada para capacitar professores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas e técnicos das representações de ensino da Secretaria de Estado da Educação, como forma de orientar e promover a implantação e implementação dessa proposta.

De acordo com os relatórios do projeto referentes aos anos de sua execução (BATISTA e BRITO, 2004 a 2010), a metodologia empregada beneficiou estudantes do Ensino Médio, proporcionando-lhes a percepção da realidade empresarial do passado e a compreensão dessa realidade no presente, além de visualização da perspectiva empreendedora do futuro, oportunizando-lhes -de forma teórica e prática- *Aprender a Empreender* no seu próprio negócio ou em uma área de atuação que escolherem, aprendendo como organizar, agregar valor e redirecionar a força de trabalho para a autogestão, com criatividade, liderança e visão de futuro, despertando neles motivação por uma educação empreendedora.

⁸ Um projeto é um empreendimento planejado que consiste num conjunto de atividades interrelacionadas e coordenadas, com o fim de alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo dados (ONU, 1984).

⁹ Programa é constituído de um ou mais projetos de determinados órgãos ou setores, num período de tempo definido (PADILHA, 2001).

Durante a realização das visitas de consultoria e acompanhamento técnico pedagógico, foram aplicados questionários para gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores e alunos, com questões relativas ao processo de execução do projeto, tanto para os casos de implantação, quanto para os de implementação. A equipe utilizou-se de outros procedimentos como: observação e registro de evidências, uma vez que esta etapa do projeto foi realizada através de reuniões *in loco* com o propósito de levantar evidências de mudanças.

O processo avaliativo do Projeto Empreendedorismo na Educação Básica: “Aprender a Empreender” ocorreu e se consolidou de forma continuada e buscou responder a três questões, focalizando respectivamente:

- *Impacto* (resultados e mudanças);
- *Mérito* (qualidade intrínseca);
- *Sustentabilidade* do Projeto (capacidade de auto-sustentação).

Portanto, buscou-se avaliar os resultados do projeto conforme as seguintes questões:

Questão 1: Até que ponto o Projeto Empreendedorismo na Educação Básica: “Aprender a Empreender”, através de suas atividades, apresenta resultados significativos e justificáveis?

Questão 2: O Projeto Empreendedorismo na Educação Básica: “Aprender a Empreender”, através de suas atividades poderá desenvolver um processo efetivo para o alcance de seus propósitos?

Questão 3: O Projeto Empreendedorismo na Educação Básica: “Aprender a Empreender”, através de suas atividades evidencia capacidade de sustentabilidade para assegurar a sua continuidade e ampliação?

Com base, então, nas questões expostas, apresenta-se, a seguir, a análise dos resultados obtidos com o Projeto:

a) Resultados da aplicação dos instrumentos avaliativos para os alunos

Para verificar a **percepção dos alunos com relação à implantação do PEEM nas escolas**, foi aplicado um instrumento com 13 itens de avaliação, para 755 alunos; para cada

item eles deveriam marcar uma das opções: MM (Melhorou Muito), Melhorou (M) ou Ficou Igual (FI). Os resultados são apresentados no Quadro 22, a seguir:

Quadro 21: Percepção dos Alunos com Relação ao Projeto de Empreendedorismo

ITENS AVALIATIVOS	MM	%	M	%	FI	%
Compreensão sobre o que é Empreendedorismo	298	39.00	420	56.10	37	4.90
Meu interesse em participar do PEEM na Escola	280	37.08	393	52.06	82	10.86
O interesse dos meus colegas PEEM na Escola	131	17.35	468	61.99	156	20.66
Atuação dos Professores participantes do Projeto	349	46.22	313	41.47	93	12.31
Minha aprendizagem sobre os conteúdos do Projeto	306	40.52	404	53.52	45	5.96
Meu interesse e participação nas aulas	283	37.48	380	50.33	92	12.18
Meu interesse e participação nas atividades do PEEM	283	37.48	390	51.66	82	10.86
O Interesse dos colegas nas atividades do PEEM	160	21.19	465	61.60	130	17.21
O Clima geral da Sala de aula	181	23.97	416	55.11	158	20.92
O Clima geral da Escola	175	23.17	360	47.70	220	29.13
Interesse dos alunos em criar idéias e produtos	279	36.95	402	53.25	74	9.80
Envolvimento de outros segmentos	159	21.05	374	49.55	222	29.40
Minha Auto-Estima	403	53.37	280	37.11	72	9.52

Fonte: Relatório de Avaliação do PEEB/2006 (BATISTA e BRITO, 2006).

Legenda: **MM** (Melhorou Muito); **M** (Melhorou); **FI** (Ficou Igual)

Total de respondentes = 755 alunos

Analisando o Quadro 21, referente à **percepção dos alunos com relação à implantação do PEEM nas escolas** e a partir dos dados percentuais alcançados, registra-se o impacto do Projeto, principalmente no que se refere à possibilidade de os alunos criarem as suas próprias empresas. Este impacto é ainda reforçado como elemento facilitador na identificação de oportunidades e no desenvolvimento de competências empreendedoras. Tais resultados se tornam ainda mais expressivos se observadas as categorias *Melhorou Muito* (MM) e *Melhorou* (M), que apontaram um percentual de 95,10% para Compreensão sobre o que é Empreendedorismo e nível de envolvimento de outros segmentos no projeto na escola, demonstrando que os alunos compreenderam a importância do empreendedorismo no processo de formação de vida; quanto ao envolvimento de outros segmentos, justifica-se pela participação da comunidade escolar, contribuição dos pais no incentivo ao espírito empreendedor nos filhos, parcerias de empresas locais e de

instituições fomentadoras da cultura empreendedora. Outros elementos significativos registrados pelos alunos, refere-se à aprendizagem sobre os conteúdos do Projeto (94,04%) e Interesse dos alunos em criar ideias e produtos (90,20%); este impacto pode ser considerado como um elemento facilitador na identificação de oportunidades e no desenvolvimento de Características e Competências Empreendedoras.

Com relação ao **significado do projeto e à contribuição na formação do aluno**, o instrumento avaliativo aplicado constava de quatro itens; o instrumento foi aplicado após a realização de uma palestra e foi respondido por 2.040 alunos; poderiam ser marcados mais de um item. O resultado se configura no Quadro 23, a seguir:

Quadro 22: Percepção dos Alunos e Realização de Sonhos

Participação despertada para:	Total de Participantes	%
Montar meu Próprio Empreendimento	1.248	52,20
Ingressar no Ensino Superior	660	27,60
Participar de Concursos Públicos	351	14,70
Ser Funcionário de Empresas Privadas	132	5,5

Fonte: Relatório de Avaliação do Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica. (BATISTA e BRITO, 2006).

Nº de Respondentes: 2.040 alunos.

Conforme o Quadro 22, os dados percentuais alcançados indicam que a ação do projeto na escola teve os seus objetivos atingidos, uma vez que o impacto maior diz respeito ao item relativo ao sonho de **montarem seu próprio empreendimento** (52.20%) acompanhado do desejo de **fazer um curso superior** (27.60%), na perspectiva de se profissionalizarem e darem prosseguimento à realização de seus sonhos.

Quanto à questão relativa à **capacidade de sustentabilidade para assegurar a continuidade e ampliação** do Projeto Empreendedorismo na Educação Básica: “Aprender a Empreender”, o instrumento avaliativo foi aplicado com uma questão aberta, para que os alunos registrassem suas impressões e/ou sugestões. Os pontos mais expressivos na percepção dos alunos são:

- *Que o Projeto de Empreendedorismo continue sendo uma ação pedagógica prioritária e continuada na escola;*
- *Enquanto ação prioritária, que propicie efetivamente a participação de toda comunidade escolar, principalmente de todos os professores;*

- *Que a escola continue dando importância para os sonhos dos alunos e seus interesses e necessidades;*
- *Que as condições para desenvolvimento do PEEB sejam garantidas pelo Governo e os outros parceiros da comunidade local.*

Tais sugestões foram confirmadas nas observações e evidências de resultados registrados no momento das visitas e de realização das palestras que funcionaram também como mais um espaço de integração e interação com este segmento na escola.

De acordo com (BATISTA e BRITO, 2004), esse resultado pode ser visto como um fator favorável para identificar impacto, mérito e sustentabilidade do Projeto de Empreendedorismo, uma vez que o foco é o aluno e este demonstra seu interesse e desejo na continuidade e fortalecimento da ação educativa da escola, pois reconhece o quanto suas ações foram importantes para o seu crescimento pessoal e para sua formação.

No que se refere à **percepção dos alunos sobre as Palestras de Sensibilização** (chamadas Palestras Empreendedoras), o instrumento avaliativo constou de 11 itens; para cada item deveriam ser consideradas as alternativas: NA (Não Atendeu às Expectativas), AE (Atendeu às Expectativas) SE (Superou as Expectativas). Os alunos poderiam marcar mais de uma alternativa para cada item. Os resultados estão expostos no Quadro 23, a seguir:

Quadro 23: Percepção dos alunos sobre a realização da Palestra Empreendedora

ASPECTOS	NA%	AE %	SE %
Minha Compreensão sobre o que é Empreendedorismo	2.30	46.14	51.56
Meu interesse e participação na Palestra	2.35	44.96	52.69
O interesse e participação dos meus colegas	11.76	54.91	33.33
Contribuição para meu crescimento Pessoal e Profissional	2.40	41.87	55.73
Ajudou na definição do meu projeto profissional	5.24	49.03	45.73
As técnicas utilizadas facilitaram a compreensão	4.16	47.41	48.43
O tempo da palestra foi suficiente	11.27	55.06	33.67
Meu interesse em participar do PEEB	3.43	45.20	51.37
A Palestrante demonstrou domínio dos assuntos	1.96	31.77	66.27
Expectativa em montar meu Próprio Empreendimento	4.75	51.19	44.06
Os conteúdos apresentados foram adequados ao mercado	4.01	45.55	50.44

Fonte: Relatório de Avaliação do Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica. (BATISTA e BRITO, 2006).

Legenda: NA (Não Atendeu às Expectativas), AE (Atendeu às Expectativas) SE (Superou as Expectativas).

Analisando os dados constantes do Quadro 23 e os percentuais alcançados em cada alternativa, percebe-se que os pontos mais relevantes na realização da palestra, reconhecidos pelos participantes, diz respeito:

- a) À compreensão sobre o que é empreendedorismo;
- b) ao interesse e participação na palestra;
- c) à contribuição para crescimento pessoal e profissional;
- d) ao interesse em participar do Projeto de Empreendedorismo;
- e) o domínio da palestrante na condução da palestra;
- f) à expectativa em montar um empreendimento;
- g) á motivação do grupo de professores, coordenadores pedagógicos participantes.

De acordo com os resultados demonstrados pelos alunos participantes, percebe-se que o grau de satisfação com o projeto na escola é muito positivo, pois revelam uma visão otimista e empreendedora na contribuição representa para seu crescimento pessoal e profissional, bem como na realização dos seus projetos de vida, principalmente no que se refere à expectativa de montar seu próprio empreendimento, em que a alternativa SE (Superou as Expectativas) chega a mais de 95%.

É também expressivo como muitos dos participantes sugeriram que o projeto deveria ser estendido para toda a comunidade e consideraram que o projeto os ajudou a despertá-los para a realidade e a desenvolver potencial criativo com garra para alcançar objetivos adormecidos, colaborando para serem mais independentes, principalmente nas questões relacionadas à motivação e elevação de auto-estima. Esse dado se confirma com o elevado índice de 96,56% do interesse dos alunos em participar efetivamente do projeto de empreendedorismo na escola.

Quanto ao aspecto relacionado ao **aprendizado dos alunos com as palestras**, o instrumento constava de cinco itens avaliativos; os alunos poderiam marcar mais de um item.

Os resultados encontram-se no Quadro 24:

Quadro 24: O que aprendeu com a palestra

CONTEÚDO	QTDE	%
Que é preciso Sonhar e Buscar a Realizar o Sonho	1684	82.54
O que é Empreendedorismo	972	47.64
Competências Empreendedoras	822	40.29
Pilares do Empreendedorismo	709	34.75
Outros	257	12.59

Fonte: Relatório de Avaliação do Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica (BATISTA e BRITO, 2006).
Nº de Respondentes: 2.040 alunos

Os resultados quanto ao que os alunos aprenderam com as palestras, possibilitam afirmar-se que os objetivos propostos foram alcançados: o item que mais fortalece a todos os outros é a consciência de que o ser humano precisa ser otimista e insistir em seus propósitos, visto que 82,54% dos participantes reconheceram que para ser empreendedor é preciso sonhar e buscar a realização seu sonho.

No que diz respeito à realização das Feiras do Aluno Empreendedor, foi realizado um levantamento junto a 234 alunos que participaram na 1ª Mostra de Experiências Empreendedoras (1ª Feira de Alunos Empreendedores da Educação Básica). O levantamento teve por objetivo identificar as áreas de atuação em que os alunos demonstrassem maior interesse. O resultado dessa ação avaliativa está disposto no Quadro ____, abaixo:

Quadro 25: Idéias com maior potencial de mercado identificadas através da feira

Total Geral De Ideias	Áreas com maior foco de interesse	%
123	Prestação de Serviços: Hotelaria, Beleza Terapia e Estética e, moda, publicidade e Lazer.	40,3
	Produtos Alimentícios (Indústria e comercialização)	31,0
	Artesanato (Produção e Comercialização)	24,0
	Vestuário e Calçados (Fabricação e comercialização)	8,5

Fonte: Relatório de Avaliação do Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica (BATISTA e BRITO, 2004).

Nº de Respondentes: 234 alunos.

b) Resultados da aplicação dos instrumentos avaliativos referentes ao processo de Capacitação e à Implantação do Projeto na Escola aplicados aos profissionais de educação.

b.1) A percepção dos professores:

Quanto aos resultados referentes ao **processo de Capacitação e à Implantação do Projeto na Escola**, 44 professores responderam ao instrumento avaliativo; os professores apontaram como mais relevantes os seguintes pontos, em ordem de importância:

- *a compreensão dos professores sobre a Pedagogia Empreendedora na escola;*
- *o entusiasmo desses profissionais pela profissão;*
- *o interesse dos alunos em desenvolver o Projeto;*
- *os conhecimentos dos professores sobre a realidade e sonhos de seus alunos;*
- *a auto-estima dos professores participantes do Projeto.*

Para conhecer as impressões dos professores, após a implantação do projeto, o instrumento avaliativo constou de uma questão com seis itens; para cada item deveriam ser consideradas as alternativas: SE (Superou as Expectativas), AE (Atendeu às Expectativas) e ANA (Atendeu às Expectativas). Os professores poderiam marcar mais de uma alternativa para cada item. Os resultados estão expostos no Quadro 24, a seguir:

Quadro 26: Percepção dos Professores após a implantação do Projeto na Escola

CONTEÚDO	SE	%	AE	%	ANA	%
Interesse dos alunos pelas Aulas e Conteúdos Projeto	11	25.00	28	63.64	5	11.36
Clima Geral da Sala de Aula	9	20.45	30	68.19	5	11.36
Clima Geral da Escola	3	6.81	31	70.47	10	22.72
A Divulgação do Projeto na Escola	9	20.45	30	68.18	5	11.37
Interesse dos Alunos em criar idéias e produtos para Feira	16	36.36	22	50.00	6	13.64
O Envolvimento e participação de outros segmentos da Escola	6	13.64	28	63.64	10	22.72

Fonte: Relatório de Avaliação do PEEB/2006 (BATISTA e BRITO, 2006).

Legenda: SE (Superou as Expectativas); AE (Atendeu às Expectativas); ANA (Ainda não Atendeu às expectativas).

Nº de Respondentes—44 (professores específicos que trabalharam empreendedorismo na sala de aula)

Os dados referentes à percepção dos professores após a implantação e implementação do PEEB na escola, expostos no Quadro 26, demonstram que os itens considerados de maior relevância conforme percentuais alcançados nas alternativas SE (Superou as Expectativas) e AE (Atendeu às Expectativas) foram: o *clima geral da sala de aula*, o *interesse dos alunos pelas aulas e conteúdo do projeto* e a *divulgação do mesmo na escola* (88,64%), seguido do interesse dos alunos em criar idéias e produtos para as feiras.

Durante o processo de acompanhamento do PEEB nas escolas, foram registradas as **sugestões e comentários dos professores com relação a todo o processo de implantação e implementação** do PEEB. De acordo com os registros, as sugestões em destaques são as seguintes:

- *Ampliação da capacitação em Empreendedorismo na Educação para gestores e todos os professores e técnicos das escolas;*
- *Disseminação e divulgação da proposta do PEEB envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar interna e externa;*
- *Estender o desenvolvimento do PEEB para todos os níveis e modalidades de ensino existentes em cada escola;*
- *Que a SEDUC, dentro das políticas de valorização dos profissionais da educação, priorize curso de Especialização em Empreendedorismo na perspectiva de garantir a todos os educadores da rede de ensino, aprofundamento de estudo e efetivação maciça da proposta na escola;*
- *Que a SEDUC assegure tanto para as equipes pedagógicas das RENs quanto para as das escolas as condições necessárias para o acompanhamento e avaliação contínua do PEEB na escola e no município;*
- *Que os Gestores Escolares Coordenadores Pedagógicos e Professores, se envolvam e participem efetivamente em todas as etapas de desenvolvimento do PEEB na escola.*

b.2) A percepção dos Gestores:

Quanto aos resultados referentes ao **processo de Capacitação e à Implantação do PEEB na Escola**, 94 gestores (diretores de escolas e coordenadores pedagógicos que acompanharam o Projeto nas escolas) responderam ao instrumento avaliativo, o qual constou de uma questão com oito itens; para cada item deveriam ser consideradas as alternativas: SE (Superou as Expectativas), AE (Atendeu às Expectativas) e ANA (Ainda Não Atendeu às Expectativas). Os gestores poderiam marcar mais de uma alternativa para cada item. Os resultados estão expostos no Quadro 27, a seguir:

Quadro 27: Percepção dos Gestores após a implantação do Projeto na Escola

ITENS AVALIATIVOS	SE %	AE %	ANA%
Minha Compreensão Pedagogia Empreendedora	12,6	84,4	2,91
Meu interesse desenvolver com os professores a proposta na escola	16,5	70,8	12,6
Interesse dos professores em desenvolver o projeto	17,4	52,4	30,1
Capacidade mobilização da comunidade escolar	17,4	59,2	23,3
Meu entusiasmo pela profissão	35,9	62,1	1,94
Auto-estima dos professores participantes do projeto	23,3	63,1	13,5
Apropriação da proposta por outros segmentos da escola	4,8	56,3	38,8
Meus conhecimentos sobre a realidade e sonhos dos alunos	11,6	78,6	9,70

Fonte: Relatório de Avaliação do Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica. (BATISTA e BRITO, 2006)

Legenda: SE (Superou as Expectativas), AE (Atendeu as Expectativas) e ANA (Atendeu as Expectativas).
Nº de Respondentes: 94

A percepção dos Gestores com relação aos resultados alcançados no processo de implantação e implementação do PEEB, demonstra que os índices percentuais alcançados nas alternativas SE (Superou as Expectativas) e AE (Atendeu às Expectativas) são para: o entusiasmo pela profissão (98%), seguido da oportunidade em ampliarem a compreensão sobre a pedagogia empreendedora na escola (97%), seus conhecimentos sobre a realidade e sonhos dos alunos (90,20%), interesse em desenvolver com os professores a proposta na escola (87,30%), a autoestima dos professores participantes do projeto (86,40%) e a capacidade de mobilização da comunidade escolar (76,60%).

c) Os Registros dos Acompanhamentos ao PEEB

Durante a execução do projeto, através das atividades de acompanhamento e assessoria, foram realizados registros de evidências de mudança a partir dos relatos e comentários efetivados no momento do acompanhamento *in loco*. A análise dos documentos referentes aos registros dos acompanhamentos (BATISTA e BRITO, 2004 a 2010) traz evidências relacionadas a mudanças observáveis nos três segmentos avaliados: o aluno, o professor e a relação da escola com a comunidade. São exemplos mais significativos:

c.1) Mudanças observadas no aluno:

- *Os alunos estão mais interessados pelas aulas e atividades da escola.*
- *A frequência às aulas aumentou consideravelmente.*
- *A relação professor /aluno melhorou a partir do Projeto.*
- *Este projeto tem ajudado os alunos a acreditarem mais neles mesmos,nos seus sonhos.*
- *A relação entre os alunos melhorou bastante.*
- *Os alunos estão mais responsáveis com os estudos e preocupados com o seu futuro.*
- *O Projeto resgata o que há de mais importante no aluno, que é a sua auto-estima.*
- *Com a auto-estima elevada o aluno rende mais e se interessa mais pelas atividades da escola.*
- *A capacidade de nossos alunos de criar e desenvolver idéias e produtos surpreendeu nossas expectativas.*
- *O que está sendo aprendido no PEEB está servindo para vida do aluno dentro e fora da escola.*
- *A partir do PEEB é que nós alunos passamos a aprender o que é parceria e o quanto ela é importante para o trabalho da escola.*
- *A partir do PEEB passamos a ser reconhecidos com mais respeito dentro e fora da comunidade escolar.*
- *Aprendemos com o projeto que vale a pena acreditar e buscar realizar os nossos sonhos.*
- *É preciso que mais pessoas na escola, principalmente os professores se envolvam com as ações do projeto, porque ele é fundamental para a nossa formação.*
- *Esse projeto tem nos ajudado a nos preocupar mais com o nosso futuro.*
- *Com o PEEB passamos a conhecer melhor a nossa realidade local, sobre nossas potencialidades e o que ainda nos falta para termos melhor qualidade de vida.*

c.2) Mudanças observadas no Professor

- *Com o PEEB passei a conhecer a compreender o que é de fato o empreendedorismo na educação.*
- *Com o PEEB na escola passei a conhecer melhor meus alunos e seus sonhos e me interessar em contribuir com a realização dos mesmos.*
- *O projeto tem servido para ampliar meus conhecimentos e a crença que podemos fazer muito e melhor o nosso trabalho docente e assim nos realizarmos profissionalmente.*
- *A partir do PEEB tenho buscado ler mais aprender mais sobre educação empreendedora e outros assuntos relacionados a esta pedagogia.*
- *Com o projeto estamos trabalhando mais de forma coletiva na escola.*

- *A escola tem se aproximado mais dos pais dos alunos e de outros parceiros a partir do projeto.*
- *Percebi o quanto precisava rever a minha prática pedagógica.*
- *Passei a valorizar as produções de meus alunos e acreditar que eles são capazes.*
- *O PEEB tem nos ajudado a compreender na prática a dar sentido aos conteúdos curriculares a partir do desenvolvimento dos projetos didáticos relacionados às idéias e produtos que vêm dos alunos.*

c.3) Mudanças observadas na relação da escola com a comunidade

- *A escola passou a dar mais importância e atenção aos pais dos alunos a partir do PEEB.*
- *Os pais estão mais interessados em participar das atividades da escola.*
- *Os pais gostariam que as ações do PEEB fossem extensivas a eles e a outras pessoas da comunidade.*
- *Os pais e empresários locais passaram a acreditar mais na escola.*
- *A ação do PEEB na escola está aproximando a escola da comunidade e possibilitando a melhoria nas relações e conseqüentemente do trabalho e resultados.*
- *O interesse e participação dos pais e parceiros locais têm sido fundamental para que o PEEB aconteça na escola.*
- *O conceito da escola melhorou bastante perante a comunidade.*

A análise da documentação estudada nesta pesquisa (Especialmente os Relatórios Anuais e o Relatório de Avaliação, Cf. BBATISTA e BRITO, 2004 a 2010) com relação ao Projeto de Empreendedorismo na Educação como experiência construída em Rondônia, possibilita destacar alguns fatores significativos decorrente da execução do referido projeto, apontando positivamente para os esforços de uma gestão pública que busca a melhoria da qualidade de ensino. Alguns desses fatores em evidenciados nos documentos são:

- A construção de uma metodologia com identidade amazônica, pensada e executada em Rondônia;
- A construção de uma equipe de consultores que pensou, executou e consolidou uma metodologia fundamentada teórica e metodologicamente, gerando como produto, além de relatórios e vídeos, também a publicação do Livro Educação Empreendedora na Escola (2007);
- O reflexo positivo nos alunos, nos professores, nas escolas e na comunidade externa em forma de parcerias construídas e consolidadas:

- ✓ **Nos alunos** – o aumento por interesse em pesquisas, planejamento do futuro e realização dos seus sonhos, e a elevação de auto-estima com melhoras significativas quanto à participação na sala de aula e na escola.
- ✓ **Nos professores** – integração da equipe gestora, coordenadora pedagógica e professores, elevação da auto-estima dos professores envolvidos no projeto, interdisciplinaridade e integração da equipe de professores e gestores e melhoria nas relações aluno-professor, aluno-aluno, aluno-professor-comunidade.
- ✓ **Na escola e comunidade** - melhoria na integração entre salas de aula e turmas, participação efetiva da comunidade nas ações empreendedoras da escola, crescimento sócio-econômico na comunidade e melhoria na relação escola-comunidade.

Diante dos aspectos e resultados positivos obtidos através da execução do Projeto PEEB, considera-se que esta experiência constitui-se relevante para a educação. É possível afirmar que a pedagogia empreendedora contribuiu de forma positiva para a motivação, o engajamento e a qualidade de ensino nas escolas e contribuiu para a convergência de forças já existentes na gestão escolar (essas forças, até então, se mostravam dispersas, no sentido de que não convergiam como foco para uma ação efetiva). Assim, verifica-se que o PEEB promoveu melhorias no contexto escolar.

3.2 PROGRAMA DE HABILITAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS - PROHACAP

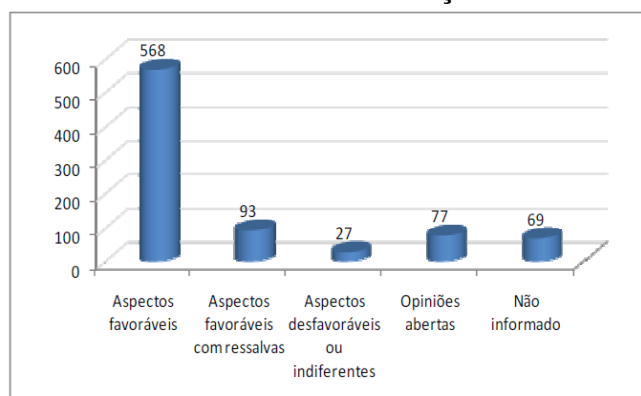
O PROHACAP foi um Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos da rede pública estadual de educação do Estado de Rondônia, que possibilitou o acesso a cursos de Licenciatura Plena aos professores denominados *leigos* atuantes na rede estadual de ensino, que possuísem formação apenas em nível médio; isso oportunizou o nível de graduação aos professores leigos para atuarem no Ensino Fundamental e Médio nas áreas de Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia, História e Educação física. Esse Programa foi considerado pelos participantes como a maior política pública de formação de professores em Rondônia. Essa realidade não se limitou ao Estado de Rondônia; o vizinho Estado do Acre também vivenciou executou semelhante política de formação de professores.

Por outro lado, os Estados amazônicos que desenvolveram os Prohacaps recebem a crítica de terem enfrentado e resolvido o passivo educacional dos professores, indagando se algo semelhante registra-se em relação aos alunos que estudaram sob a orientação educacional dos *professores leigos*.

Parafraseando o dito popular, “se queres saber se uma escola é boa, pergunte para o aluno”, analogicamente, se queres saber se um programa é bom, pergunte para quem participou, pois a relevância de um programa se expressa na voz dos sujeitos e objetos no processo de execução do referido programa.

Borges (2010) desenvolveu profunda investigação sobre o PROHACAP em Rondônia; dentre as questões investigadas, o pesquisador apresentou dados significativos quanto à percepção dos professores a respeito do PROHACAP, conforme demonstrado no Gráfico 2, a seguir:

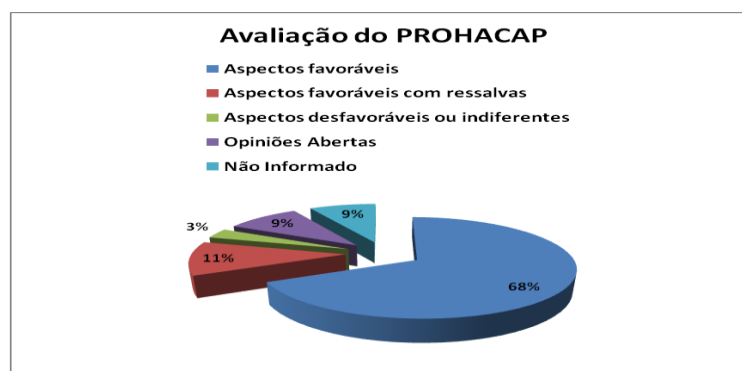
Gráfico 2: Demonstrativo da Avaliação do PROHACAP



Fonte: BORGES, 2010, p. 304

Para se visualizar os dados quantitativos em percentuais, observe-se o Gráfico 3, abaixo:

Gráfico 3: Demonstrativo Avaliação do PROHACAP



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Gráfico 2

Conforme se visualiza no gráfico de Borges (2010), quanto à percepção dos professores a respeito do PROHACAP, como programa destinado à formação de professores no contexto das políticas públicas do Estado de Rondônia, percebe-se que houve reconhecimento do programa como forma positiva para a formação dos professores em Rondônia, pois 568 indicações remetem a aspectos favoráveis, correspondendo a 68% e apenas 11% se referem a aspectos favoráveis com ressalvas. Segundo Borges (2010),

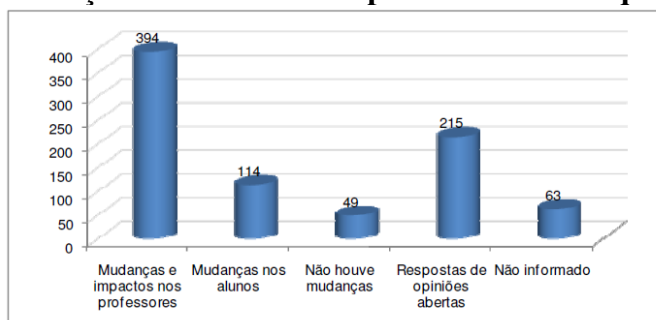
Para se chegar a esse agrupamento, foi necessária a sistematização das respostas que perpassaram pelos seguintes aspectos, considerados como favoráveis: Bom; Excelente; Como uma iniciativa positiva; É a alternativa mais viável em nossa realidade; Muito bom, possibilitou a formação superior para muitos professores; E está fazendo um sucesso constante; Promoveu grande avanço; Como a maior política pública de formação de professores em Rondônia; Oportunidade aos menos favorecidos; Oportunidade de fazer um curso superior; Beneficiou professores das cidades interioranas da zona rural. (BORGES, 2010, p. 304)

Quanto aos “aspectos favoráveis com ressalvas” a sistematização das respostas perpassou pelos seguintes aspectos: “Bom, mas tem que ser revisto; Poderia ter sido melhor; Muito bom, mas deveria ter mais investimentos; Regular pois deveria ser gratuito; Precisa melhorar; Poderia ser melhor” (BORGES, 2010, p. 304-305).

Em contraposição os “aspectos desfavoráveis e/ou indiferentes”, tornam-se irrelevantes, pois aparecem com apenas 3% dos respondentes; essas indicações se referem aos seguintes aspectos: “Insatisfatório na maioria das vezes; Falta valorização junto as instituições; Deixa a desejar por ser um horário muito corrido; As falhas ocorrem por irresponsabilidade dos dirigentes; Deixou a desejar; Insuficiente; Professores despreparados; Fraco, não atendeu as minhas expectativas; Faltou qualidade” (BORGES, 2010, p. 305).

As considerações apontadas revelam a importância e relevância do PROHACAP, como programa das políticas públicas de formação de professores do Estado de Rondônia, que contribuiu para melhoria da qualidade do ensino na escola, no município e no Estado de Rondônia. Borges (2010) traz uma amostra das contribuições, conforme Gráfico 4:

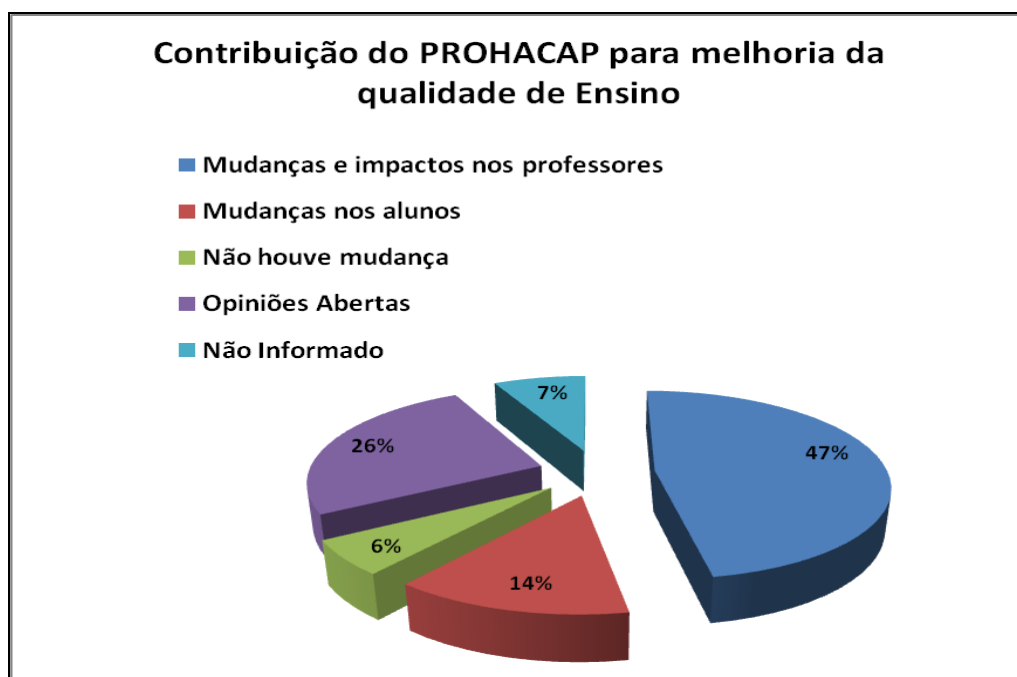
Gráfico 4: Contribuição do PROHACAP para melhoria da qualidade de ensino



Fonte: BORGES, 2010, p. 305.

Para se visualizar os dados quantitativos em percentuais, observe-se o Gráfico 5, a seguir:

Gráfico 5: Contribuição do PROHACAP para Melhoria da Qualidade de Ensino



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do gráfico 4.

Na análise dos dados, verifica-se que a categoria “mudanças e impactos nos professores” corresponde a 42%, revelando que o programa foi significativo e provocou mudanças nos professores a partir de suas próprias percepções. Segundo Borges (2010),

Os professores indicam que as mudanças sentidas e produzidas, neles e por eles, foram: mais motivação; mais atuantes e comprometidos; mudanças nas relações com os alunos; mudanças sentidas e produzidas nos e pelos professores; professores habilitados; equiparação no tratamento dentro da escola; mais entusiasmo; auto-estima elevada pela conclusão do curso; a formação e o desenvolvimento dos professores; a construção do conhecimento; a capacidade de produzir mudanças; mudou a visão sobre o mundo; mudanças nas práticas pedagógicas; mais críticos; aprenderam a buscar mais; a profissionalização dos professores implicou em muitas mudanças na qualidade do ensino. (BORGES, 2010, p. 305)

O PROHACAP foi um programa que contribuiu tanto para mudanças positivas nos professores e os aspectos positivos se estendeu também aos alunos. Com novas práticas dos professores, houve uma mudança de interesse, maior participação e motivação dos alunos, o que pode ser registrado com 14% dos respondentes. “As considerações a respeito dos alunos perpassaram pelos seguintes aspectos: as contribuições são ótimas; as mudanças sentidas nos alunos; a qualidade avançou; melhoria do ensino; mudanças sentidas e produzidas no cotidiano dos alunos; melhoria do rendimento e conhecimento demonstrados em seus trabalhos” (BORGES, 2010, p. 305).

Também apareceram respostas indicando contraposições às manifestações de mudanças positivas (6%); essa visão perpassa pelas seguintes manifestações: “não percebe mudanças; há politicagem; ordens de cima para baixo; há pouca mudança; problemas de gestão; prioridades aos políticos; a realidade da escola é frustrante, poderia ser melhor; nada a declarar. Além de alguns desabafos” (BORGES, 2010, p. 307-308).

Desta forma, pode-se confirmar o reconhecimento dos professores participantes do PROHACAP, colaborando para que saíssem da posição de “leigos”, tornando-se habilitados; talvez essa possa ter sido a maior mudança sentida e produzida: todas as outras mudanças foram em decorrência desta. Mas é inegável que o Programa foi muito benéfico quanto à melhoria da qualidade do ensino, pois a formação contribuiu com mudanças nos professores, nos alunos e nas instituições. Destaque-se que a qualidade do ensino melhorou significativamente, em função de mudanças nas práticas pedagógicas dos professores.

3.3. PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS – PROJETO AÇAÍ

O Projeto Açaí é resultante da reorientação das políticas públicas de educação indígena, tendo como base a Constituição de 1988, a LDB e o Referencial Curricular de Educação Indígena. É um projeto educacional que faz parte da política de educação indígena, desenvolvido pela SEDUC, procurando respeitar o multiculturalismo, a interculturalidade, a alteridade, o bilinguismo, dentre outros fundamentos que estão na base dos Referenciais e das Diretrizes para a Educação Escolar Indígena

É possível perceber que as características e os resultados do Projeto Açaí, em termos de sua organização e gestão, é que a sua implementação e os resultados obtidos, a partir da percepção dos principais sujeitos envolvidos (professores indígenas) para quem o Projeto foi dirigido, procurou respeitar a sua diversidade e a interculturalidade, atingindo em parte os objetivos propostos em seu Projeto Pedagógico e foi adequado às necessidades de formação de professores para o magistério indígena.

A implantação do Projeto Açaí foi resultado de intensas discussões entre lideranças e movimentos indígenas que demandavam a necessidade de uma educação indígena institucionalizada e a formação de professores índios para atuarem nas escolas das aldeias do Estado de Rondônia. Diante de tal necessidade, percebeu-se a urgência em promover uma

Política Pública em Educação Escolar Indígena, surgindo a partir daí a construção de um programa de formação de professores indígenas, através de um curso específico de magistério.

[...] devido aos apelos das lideranças e movimentos indígenas, discutiu-se a necessidade de formação de professores indígenas para atender às peculiaridades de cada povo. As discussões resultaram na criação do referido projeto, cabendo à SEDUC-RO, com a participação de representantes das comunidades, elaborarem as linhas básicas do projeto, sua estrutura, o projeto pedagógico e sua gestão. Toda a estrutura do Projeto foi discutida com as representações das comunidades indígenas de Rondônia, resultando em um projeto básico elaborado pela SEDUC. Uma das discussões que tomou tempo significativo foi com relação à carga horária, pois era preciso estabelecer alguns critérios que estivessem de acordo com as disponibilidades dos professores indígenas, mas que atendessem aos critérios legais e normativos da legislação educacional brasileira. (VENERE, 2011, p. 82)

É importante registrar que a grade curricular inicialmente elaborada em 2004, sofreu ajustes. A proposta curricular inicial contemplava disciplinas relacionadas às especificidades culturais, como era necessário para um público diferenciado; apresentava especificidades não apenas linguísticas, socioculturais, pois havia no curso alunos oriundos de povos ágrafos, ainda sem serem alfabetizados, outros semi-alfabetizados e outros já haviam concluído o Ensino Fundamental.

Nesse projeto inicial procurou-se a realizar um trabalho conforme o contexto e, mesmo “assim com falhas”. Durante o transcurso e desenvolvimento das etapas, procurou-se fazer as adequações pertinentes e necessárias. Segundo Venere (2011)

[...] essas adequações foram elaboradas em alguns momentos, junto com os Professores Indígenas, nos momentos de assembléia e a maior parte, na maioria das vezes foram feitas adequações durante os cursos, com os ministrantes assessorando e dando suas contribuições nas adequações. (VENERE, 2011, p. 101)

A equipe de Coordenação do Núcleo de Educação Escolar Indígena, juntamente com a equipe de elaboração, concluiu a reelaboração do projeto no final de 2004, apresentado no início de 2005 para o Conselho Estadual de Educação, anexando um relatório da realização das etapas e um breve histórico do Projeto Açaí.

O projeto Pedagógico do Açaí I organizou a matriz curricular em torno de três eixos: Linguagens e Códigos, Cultura Sociedade e Natureza e Pedagogia Indígena à semelhança do que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Conforme consta no quadro 33, que apresenta a grade curricular do Projeto Açaí I, percebe-se que ela não contemplava disciplinas da base nacional comum, como Física, Química, Língua Estrangeira, dentre outras; constava apenas aulas de Ciências da Natureza.

No ano de 2009, foi iniciada uma nova turma, denominada de Projeto de Açaí II, com uma nova grade curricular, apresentado alterações pertinentes para atender os Parâmetros

Curriculares Nacionais, demonstrando também um avanço de qualidade quanto à melhoria de infra-estrutura, situação que gerou melhores condições de trabalho aos técnicos e professores das escolas indígenas, consequentemente ao aprendizado da clientela atendida. Nessa nova matriz curricular foram contempladas as disciplinas de Física, Química e Língua Estrangeira, atendendo as disciplinas da base nacional comum, trabalhadas no curso de magistério.

Durante a pesquisa procurou-se registros relevantes concernentes à percepção dos principais sujeitos envolvidos no projeto: os professores indígenas. Dentre algumas percepções, através de análise de relatórios, observação dos participantes durante algumas aulas e análise de materiais pedagógicos produzidos pelos mesmos, destacam-se algumas considerações que expressam a dimensão positiva do projeto:

*[...] Projeto Açaí II, alimenta sonhos de muitos povos indígenas de Rondônia.
(ETNIA KAXARARI, 2011- AÇAÍ II).*

[...] Ele nos faz notar as pequenas diferenças e descobrimos que o projeto é a maior de todas as belezas. (ETNIA ORO WARAN, 2011- AÇAÍ II).

[...] Os sonhos dos professores indígenas são iguais aos pés de açaí, crescem e produz seus frutos. (ETNIA SURUÍ, 2011- AÇAÍ II)

[...] Como dois pés de açaí nascemos aqui neste curso e ainda, e ainda estamos crescendo, com o sonho de crescer e reproduzir nossos frutos. (ETNIA SURUÍ, 2011- AÇAÍ II)

[...] Estamos fazendo o curso com o sonho de aprender, terminar e nos formar em alguma profissão, e levar tudo o que aprendemos para as nossas comunidades, retornar para eles o que aprendemos e conseguimos, graças a Deus e a eles. (ETNIA SURUÍ, 2011- AÇAÍ II)

[...] Eu não sabia ensinar ele, eu não sabia planejar também e relatório também, é difícil pra mim. [...] E depois, agora, melhorou um pouco de planejar relatar. A gente, eu, eu tô relatando bem o meu relatório e planejando sozinho também. (ETNIA GAVIÃO, 2008). – Açaí I (VENERE, 2011, p. 120)

[...] principalmente o plano de aula, que eu não sabia, eu aprendi. Hoje eu consigo dominar bem as atividades, como as brincadeiras, conteúdo de matemática principalmente, eu não tinha conhecimento de nada disso. Hoje, eu uso na escola. (ETNIA MAKURAP, 2008) – Açaí I (VENERE, 2011, p. 120)

[...] aprendi como dá aula e trabalhar mais como dá aula em língua materna [...] tem muito dificuldade e, hoje, eu tenho capacidade de trabalhar de 1ª à 4ª série, como dar aula. (ETNIA KARITIANA, 2008) – Açaí I (VENERE, 2011, p. 120)

[...] Esse Projeto Açaí trouxe muito as coisas boas para nós, como a gente tem avançado bastante e as coisas que a gente não sabia agora a gente já sabe, como é que a gente pode alfabetizar os aluno, a gente já sabe o que é escola, educação diferencia através disso a gente aprendemos [sic]. A gente tem praticado mesmo como trabalhar na escola. (ETNIA SURUÍ, 2008) – Açaí I (VENERE, 2011, p. 120)

[...] tô usando tudo o que eu aprendi no Projeto Açaí. Eu estou trabalhando, na sala de aula, Matemática, Geografia, Ciências, História [...]. Eu acho que,

quando eu participei do Projeto Açaí, melhorou muito o trabalho, a aula. Isso me ajudou muito. (ETNIA GAVIÃO, 2008) – Açaí I (VENERE, 2011, p. 121)

Nos aspectos pedagógicos, as percepções descritas revelam o quanto o Projeto Açaí contribuiu com o processo de capacitação dos professores indígenas, inclusive os ajudou na elaboração das atividades em sala de aula em suas respectivas aldeias ou comunidades: aprenderam a planejar, a confeccionar materiais didáticos, a elaborar atividades lúdicas e a utilizar espaços relevantes da educação indígena, inserindo-os na educação escolar indígena.

Além das disciplinas trabalhadas em salas de aulas, esta pesquisadora teve oportunidade de acompanhar sistematicamente cinco fases do Projeto Açaí II, onde também foram desenvolvidas atividades recreativas, artísticas, lúdicas, interativas, esportivas, tais como: teatro, dança, música, festival cultural indígena, torneios esportivos, apresentações artísticas, gravações de filmes, teatros, bingos pedagógicos; tais atividades, além de trabalhar e reforçar a conservação da cultura indígena, também colaboravam no processo ensino-aprendizagem, tornando o processo de estudos e vivência coletiva de aproximadamente 40 dias consecutivos; era um tempo em que os professores, embora longe de suas aldeias, sentiam como um tempo proveitoso, divertido e motivado.

As considerações positivas dos professores indígenas acerca do Projeto Açaí permitem esse projeto (por respeitar a interculturalidade, diversidade e o multiculturalismo que fundamentam as bases legais e as políticas de educação escolar indígena no Brasil) seja avaliado como uma política de formação do professores que tem atendido satisfatoriamente, seja na sua concepção, gestão e na sua orientação pedagógica e as necessidades éticas dos povos indígenas contemplados pela ação de política pública implementada através do Projeto Açaí.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou centrar-se no registro e análise das políticas educacionais da Secretaria de Educação do Estado de Rondônia, implementados no período de 1998-2010, tendo como recorte os programas: Empreendedorismo na Educação Básica – PEEB; Habilitação e Capacitação Para Professores Leigos – PROHACAP e do Programa de Formação de Professores Indígenas, denominado “PROJETO AÇAÍ”.

Quanto aos resultados referentes ao processo de Capacitação e a Implantação do Projeto Empreendedorismo na Educação Básica na Escola, a percepção dos Gestores revela que o projeto contribuiu decisivamente para que os alunos acreditassem mais neles e nos seus sonhos, desenvolvendo nos participantes competências empreendedoras. Dimensão importante a ser considerada é quanto à relação professor/aluno e aluno/aluno, que melhorou significativamente a partir do projeto, pois ocorreu um resgate do que existe de mais importante no aluno que é a sua auto-estima. O Projeto atingiu assim os seus objetivos no que se refere a beneficiar gestores, professores, coordenadores, alunos e inclusive a comunidade interna e externa das escolas. Diante desses aspectos positivos e dos indicadores obtidos, pode-se considerar que essa experiência se constituiu de uma metodologia com práticas pedagógicas e que foi validada pelos seus resultados, dessa forma consolidou-se como uma pedagogia empreendedora, disseminando a cultura empreendedora na Educação do Estado de Rondônia.

Quanto ao PROHACAP, programa que possibilitou formação em Licenciatura Plena aos chamados professores leigos, foi possível perceber, a partir das manifestações dos professores-alunos, a nítida mudança neles de antes (como alunos) e após o programa (como profissionais habilitados), podendo ser considerado como política pública relevante na formação de professores em Rondônia. Estudos¹⁰ demonstram que 42% dos docentes identificam o referido programa como significativo e como provocador de mudanças nas ações educativas dos professores pesquisados.

A Educação Escolar Indígena – Projeto Açaí objetivou promover a profissionalização dos professores indígenas, através a formação de Magistério em Nível Médio. O projeto trouxe (e traz) grande contribuição para o ingresso de indígenas na modalidade do Ensino

¹⁰ Na análise do gráfico demonstrado por BORGES, 2010, p.305, que trata da contribuição do PROHACAP para melhoria da qualidade de ensino, é possível verificar que a categoria, relacionada à “mudanças e impactos nos professores” corresponde a 42%, revelando que o programa foi significativo e provocou mudanças nos professores a partir de suas próprias percepções.

Superior através do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, desenvolvido pela UNIR - Universidade Federal de Rondônia, através do Departamento de Ciências Humanas e Sociais do Campus da UNIR sediada no município e cidade de Ji-Paraná. Dados disponibilizados pelo Núcleo de Educação Escolar Indígena revelam que aproximadamente 100% dos concluintes do Projeto Açaí I, encontram-se hoje cursando o referido curso.

Os indicadores permitem afirmar que as contribuições dos programas pesquisados no âmbito das políticas públicas da educação no Estado de Rondônia foram expressivas e relevantes, embora haja avaliações pouco consensuais sobre o modo *como* elas foram estabelecidas, se de forma democrática ou autoritária..

No campo institucional, social e político é possível afirmar que foi marcante o desenvolvimento dos programas pesquisados; foram possíveis reflexões e interligações entre pessoas e instituições de modo histórico, geográfico, social, político, tendo como ponto de partida os movimentos migratórios como referência para o fato de o migrante ter se tornado empreendedor, professor, a partir dele enquanto ser social, contribuindo assim para a constituição do poder local em suas comunidades: o Estado - por se tratar da análise de programas de políticas públicas; a Educação - por se tratar de formação de professores leigos indígenas e não indígenas; e a Sociedade - por se tratar de movimentos sociais no processo migratório, sinalizando uma melhoria na qualidade da educação no Estado de Rondônia.

Acredita-se, portanto, que o presente trabalho cumpre seu objetivo ao reconstituir as políticas educacionais da secretaria estadual de educação de Rondônia, a partir de um olhar sobre os três programas estudados, mas não esgota suas múltiplas dimensões inerentes às políticas educacionais, trazendo a tona o debate acerca da implementação de ações visando a melhoria da qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza. **Organização da educação nacional na constituição e na LDB**. 2 edição: Ed. INJUI, 1999.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____, Janete M. Lins de. AGUIAR, Marcia Angela da Silva. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, Lauro Carlos. GRACINDO, Regina Vinhaes (Orgs). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil 1991 a 1997**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Sergio de; PRATES, Antonio Augusto Pereira. **Planejamento Participativo, Movimentos Sociais e Ação Coletiva**. Ciências Sociais Hoje, São Paulo, 1991)

_____, Sergio de. Políticas Públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação In: SANTOSOS JUNIOR, Orlando A. Dos (et al.). **Políticas públicas e gestão local: programas interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

AMARAL, Nair F. Gurgel do. *Pluralidade Cultural, Leitura e Linguagem na Formação Docente*. Relatório do Pós-Doutorado. Faculdade de Educação- UNICAMP/Campinas/SP; 2011.

BATISTA, Maria Gláucia.; BORGES, Célio.; BRITO, Gilvanda.; NUNES, Luiz. **Educação Empreendedora na Escola: 5 Pilares do Empreendedorismo**. Porto Velho: Edufro, 2007

BATISTA, Maria Gláucia e BRITO, Gilvanda. **Relatório de Avaliação do Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica**. 2004.

_____. **Relatório de Avaliação do Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica**. 2005.

_____. **Relatório de Avaliação do Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica**. 2006.

_____. **Relatório de Avaliação do Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica**. 2008.

_____. **Relatório de Avaliação do Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica**. 2009.

_____. **Relatório de Avaliação do Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica**. 2010

_____. **Relatório de Atividades do Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica**. 2004.

_____. **Relatório de Atividades do Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica.** 2005.

_____. **Relatório de Atividades do Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica.** 2006.

_____. **Relatório de Atividades do Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica.** 2008.

_____. **Relatório de Atividades do Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica.** 2009.

_____. **Relatório de Atividades do Projeto de Empreendedorismo na Educação Básica.** 2010.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BORGES, Célio José. **Professores Leigos em Rondônia: Entre sonhos e oportunidades, a formação e profissionalização docente – um estudo de caso – O PROHACAP.** 2011. 417f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. São Paulo, 2011.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Fixa **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília. MEC, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

CIMI. **Conselho Indigenista Missionário** – Regional Rondônia: *PANEWA* Especial Porto Velho, 2010.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **As Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Santarém (1989-2002).** Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 2005.

COY, M. **Desenvolvimento regional na periferia amazônica. Organização do espaço, conflitos de interesses e programas de planejamento dentro de uma região de "fronteira": o caso de Rondônia.** In: AUBERTIN, C. (Org.) *Fronteiras.* Editora Universidade de Brasília/ORSTOM, 1988.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que é participação política.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

DRAIBE, Sônia Miriam. A experiência brasileira recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral. **Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento.** São Paulo: FUNDAP:Cortez, 1999. [p. 68 a 98].

_____, Sônia Miriam. **Descentralização das políticas sociais: o que ensinam as experiências recentes da merenda escolar, do dinheiro na escola e da TV escola.** In: Caderno de pesquisa nº 36. Núcleo de estudos de políticas públicas/Unicamp. Campinas/SP, 1998.

FIGUEIREDO, Argelina M. C. FIGUEIREDO, Marcus F. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. In: **Análise & conjuntura**. Belo Horizonte. 1(3): 107-127, set/dez. 1986.

FREIRE, Paulo. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Edição Comentada**. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Arte Nova, 1977.

GANZELI, Pedro. **O processo de construção da gestão escolar no município de Campinas: 1993/1996**. Campinas, SP: 2000. (Tese de doutorado).

GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GONÇALVES, Cláudia Maria da Costa. **Questões sociais e os desafios da constituição federal de 1988: algumas reflexões**. In: Revista de Políticas Públicas, v. 1, n. 1. São Luis: EDUFMA, 2003.

GORGES, Heloisa da Silva. **Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil**. Manaus: BK Editora, 2007.

GUILHON, Maria Virgínia Moreira; PEREIRA, Maria Eunice Ferreira Damasceno. **Algumas considerações sobre a noção de eficácia nas políticas públicas**. In: Revista de Políticas Públicas, v. 6, n. 2. São Luis: EDUFMA, 2002.

GURGEL, Amaral. **Apostila Geografia de Rondônia**. Porto velho, 2010.

HOFLING: Eloísa M. **A FAE e a execução da política educacional**. Faculdade de Educação. UNICAMP, NEPP, 1993. (Tese de Doutorado)

LEAL, Paulo Nunes. **O outro braço da cruz**. Porto Velho/RO: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1984.

LEHER, Roberto. **PAC, Educação e Heteronomia Cultural**. In: Revista de Políticas Públicas, v. 11, n. 1. São Luis: EDUFMA, 2007.

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é política**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

NETTO, Antonio Garcia de Miranda. **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1987.

O'CONNOR, James. **Crises de acumulacion**. Barcelona: Ediciones Península, 1987.

OLIVEIRA, Ovídio Amélio de. **Geografia de Rondônia – Espaço & Produção** 2ª edição. Rondônia: Dinâmica Editora e Distribuidora, 2003.

_____, Ovídio Amélio de. **Geografia e História de Rondônia**. Rondônia: Dinâmica Editora e Distribuidora, 2005.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. **O processo decisório de implementação da assistência financeira do fundo nacional de desenvolvimento da educação (FNDE), via plano de trabalho anual (PTA), no município de Vinhedo-SP (1997-1999)**. Campinas/SP, 2001. (Dissertação de mestrado).

PEREYRA, Eduardo; CAMPOS, Alexandre; BRUTTI, José Aírton; BARTH, Jutta; GONÇALVES, Loren Pinto Ferreira. **O Comportamento Empreendedor como Princípio para o Desenvolvimento Social e Econômico**. Metodologia CEFE. Editora Sulina: Porto Alegre – RS, 2003.

PIOVESAN, Flávia. **Constituição e transformação social**: a eficácia das normas constitucionais programáticas e a concretização dos direitos e garantias fundamentais. Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo, n. 37. São Paulo: 1992.

RAPOSO, Conceição. **A educação Maranhense no Limiar do 3º Milênio**: Texto utilizado como referência para o Programa de Melhoria do Ensino. In: Revista de Políticas Públicas, v. 8, n. 1. São Luis: EDUFMA, 2004.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1983.

SILVA, Ilse Gomes. **Poder político e reforma do Estado no contexto do neoliberalismo**. In: Revista de Políticas Públicas, v. 10, n. 2. São Luis: EDUFMA, 2006.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, 2003.

SOUZA, César. **Você é do tamanho dos seus sonhos**. 5ª Ed. São Paulo: Gente, 2001.

VENERE, Mario Roberto. **Projeto Açaí: uma contribuição à formação dos professores indígenas no Estado de Rondônia**. 2011. 204 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. São Paulo, 2011.

VILLA, Mauro de Salles; HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **PNE: Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. **Plano Decenal de educação para todos**. – Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação n.º. 03/98 de 26/06/98.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. 3 ed. Rio de Janeiro. Editora LTC, 1987.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

FILION, Louis Jacques. **O Empreendedorismo como tema de Estudos Superiores**. Escola de Altos Estudos Comerciais de Montreal. 1999.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

KARL, Marx. **O capital**. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LEVER, Lorenza Villa. Descentralización y calidad de la educación en México. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral. **Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento**. São Paulo: FUNDAP:Cortez, 1999. [p. 53 a 67].

NEI, Antonio. **Política educacional: organização e estrutura da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008.

NOGUEIRA, Francis Mary. **Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

OLIVEIRA, Nelson de. **Neocorporativismo e política pública**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PDDE – **Programa Dinheiro Direto na Escola**. Brasília, 1995.

ROSAR, Maria de Fátima. KRAWCZYC, Nora. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional na América Latina. In: **Educação & sociedade**. Campinas/SP. ano XXI, nº 75, agosto/2001.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 3ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, R. N. & CRUZ, N. Política educacional: redefinição de competências e novos modelos de gestão. In: AFFONSO, R. B. (org.). **Descentralização e políticas sociais**. São Paulo. FUNDAP, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. (p. 09-29)

VIEIRA, Sofia Lerche. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: **Política educacional**: impasses e alternativas. OLIVEIRA, Romualdo Portela (Org.). 2 ed. São Paulo: Cortez., 1998. (páginas 27 a 55).

WEBER, Max. **Ciência e Política**. São Paulo: Editora Cultrix, 1968.

SITES CONSULTADOS

<http://www.gentedeopinioao.com.br/hotsite/conteudo.php?news=64504>

http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_estados_do_Brasil_por_IDH

blog trilhando a história - <http://alekspalitot.blogspot.com>

<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=416718>

<http://omundoemquevivo.wordpress.com/2011/08/21/br-364/>

<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?referrerid=39159&t=531236>